

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Matea Radoš

Uvjerenja studenata - budućih odgajatelja o učenju i poučavanju stranoga
jezika u ranoj dobi

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Uvjerenja studenata - budućih odgajatelja o učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj
dobi

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: Dr.sc. Morana Drakulić..

Student: Matea Radoš

Matični broj: 0299010704

U Rijeci, rujan, 2019.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Matea Radoš

ZAHVALA

Najveću zahvalu želim uputiti svojoj obitelji. Roditeljima koji su mi omogućili školovanje u drugome gradu, i koji su dali sebe u svaki moj korak na putu do ovoga dana. Hvala vam na beskrajnim razgovorima i podršci, jer bez vas nikada ne bih bila ovdje gdje sam sada i osoba kakva jesam. Ogromno hvala mojoj sestri i mome bratu, koji su svaki put kada bih pala tražili načine da me dignu i poguraju naprijed, i nikada nisu niti će ikada posustati u tome. Hvala vam što ste bili tu kada god sam vas trebala i što ste baš takvi kakvi jeste.

Zahvaljujem se svojim prijateljicama, što su mi studentske dane činile nezaboravnim i što su se uvijek trudile da se osjećam kao da sam doma: sigurno, sretno i voljeno.

Želim se zahvaliti svojoj mentorici dr.sc. Morani Drakulić koja mi je pružila pomoć i ohrabivala me na svakom koraku prilikom pisanja rada. Hvala Vam na svemu, a ponajviše na ugodnoj atmosferi i svakom osmijehu.

Sažetak

Dječje učenje i usvajanje materinskog i stranog jezika tema je brojnih rasprava u znanstvenom i stručnom okruženju. Cilj ovoga istraživanja je istražiti uvjerenja budućih odgajatelja (studenata) o učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj dobi. Stoga je u sklopu ovoga cilja bilo bitno utvrditi imaju li studenti pozitivan stav prema ranom učenju stranoga jezika, prema jezicima i učenju jezika općenito. Anketnim upitnikom ispitala su se uvjerenja budućih odgajatelja o učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj dobi. Istraživanje je obuhvatilo 38 ispitanika, i provedeno je u svibnju 2019. godine. Ispitanici su studenti treće godine Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Studenti-budući odgajatelji pokazali su pozitivne stavove kada je riječ o učenju stranog jezika. Smatraju da bi učenje stranog jezika u ranoj dobi trebalo biti utkano i u najvažniji dokument predškolskog odgoja i obrazovanja, u Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Smatraju da se učenje stranog jezika treba odvijati u procesu igre. Studenti smatraju dijete kompetentnom osobom sa specifičnim potrebama, koja je u stanju ovladati predstavljenim problemima.

Ključne riječi: uvjerenja studenata, strani jezik, rana i predškolska dob

Summary

Children's learning and acquisition of their mother tongue and foreign language has been the topic of many debates in the scientific and professional environment. The aim of this research is to explore the beliefs of future preschool teachers (students) about teaching foreign languages at an early age. Therefore, the aim was to determine if students have positive attitudes towards early learning of foreign languages, towards languages and language learning in general. The study included 38 respondents, and it was conducted in May 2019. The respondents are third year students of the Faculty of Teacher Education in Rijeka. Students show positive attitudes when it came to foreign language learning. They believe that learning a foreign language at an early age should also be woven into the largest document of pre-school education, the National Curriculum for Early and Preschool Education. They consider that early learning of a foreign language should be in a game-like process. Students consider child as a competent person who has certain specific needs, and is able to overcome presented problems.

Key words: students' beliefs, foreign language, early and preschool age

Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. DJEČJE UČENJE I USVAJANJE JEZIKA.....	2
2.1. Usvajanje materinskog jezika.....	6
2.2. Usvajanje stranog jezika.....	9
3. INDIVIDUALNE RAZLIKE U PROCESU RANOG UČENJA STRANOG JEZIKA.....	13
3.1. Kognitivni faktori.....	14
3.2. Afektivni faktori.....	18
3.3. Uvjerjenja o poučavanju jezika.....	19
3.4. Istraživanja o ranom učenju stranog jezika.....	20
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	24
4.1. Istraživačka pitanja.....	24
4.2. Uzorak.....	25
4.3. Instrument.....	25
5. REZULTATI.....	27
6 .DISKUSIJA.....	31
6.1. Usporedba istraživanja s istraživanjem Fojkar- Skubic.....	34
7. ZAKLJUČAK.....	39
LITERATURA.....	40
POPIS ILUSTRACIJA.....	43
PRILOZI.....	44

1. UVOD

Dijete s dolaskom na svijet, sa samim rođenjem ulazi u novu i nepoznatu okolinu. Nova okolina za njega predstavlja nikad viđene predmete, pojave, osobe i sve što se u njegovom neposrednom okruženju nalazi. Svoj dolazak na ovaj svijet dijete potvrđuje prvim glasom koji ispusti, a to je plač onoga trenutka kada po prvi puta udahne kisik. Upravo taj plač jedan je od prvih djetetovih oblika glasanja, i njime započinje djetetov razvoj govora. Razvoj govora prolazi mnoge faze koje će biti razrađene u ovome radu. Prvi jezik koji dijete čuje jest upravo materinski jezik. To je jezik mjesta u kojemu je dijete rođeno, odnosno jezik koji usvaja kroz interakcije s osobama koje ga okružuju kao i sa novom okolinom. Osim tog materinskog jezika koji se nalazi u njegovu svakodnevnu okruženju, dijete se može susresti i s drugim (stranim) jezicima. Strani jezici predstavljaju za dijete govor koji ne čuje svakodnevno već se s njime susreće u specijalno-pripremljenim okolinama. Način na koji će dijete usvajati taj strani jezik ovisi o nizu različitih faktora. Neki od njih su kognitivni i afektivni faktori. Izrazito važno u samom poučavanju stranog jezika djetetu su uvjerenja osoba koje im taj strani jezik predstavljaju. Odgajatelji su upravo ti koji djetetu prenose spoznaje i saznanja o stranim jezicima. Cilj ovoga rada je bio ispitati upravo ta uvjerenja studenata- budućih odgajatelja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi.

2. DJEČJE UČENJE I USVAJANJE JEZIKA

Tijekom prošlosti vidljivo je dvostruko shvaćanje djeteta i njegova razmišljanja i djelovanja. Jedan dio filozofa i mislilaca tvrdio je kako je dijete "tabula rasa" te kako je cilj odraslih usaditi znanja u dijete. Drugi dio vjerovao je kako se djeca rađaju s urođenim znanjima koja su im upisana u genetski kod. Danas je jasno kako su djeca razumne osobe s intuitivnim znanjima o svijetu koji ih okružuje. Znanja koja dijete posjeduje razlikuju se od znanja odraslih, no to ih ne čini manje vrijednima ili pak krivima (Gopnik, 2011).

Rinaldi (2006., prema Slunjski, 2012) ističe kako se učenje djeteta rane i predškolske dobi odvija kroz tri stavke:

- Učenje nema linearnu progresiju i ne razvija se predvidivim koracima, nego se konstruira na nepredvidiv način i u više smjerova.
- Konstrukcija znanja je grupni proces. U procesu učenja, svakom pojedincu pomažu hipoteze i pretpostavke drugih, koje ga potiču na propitivanje, a ponekad i revidiranje vlastitih.
- Djeca stvaraju svoje vlastite teorije koje imaju i vrijednost i značenje i koje usmjeravaju proces njihova učenja

Rano učenje je stoga izrazito bitno jer ono postavlja temelj koji kasnije omogućuje složenije učenje djeteta i neophodno je za razvoj optimizirane strukture mozga. Djetetov je mozak isprepleten brojnim neuralnim putovima i čini se kao zamršena mapa bezbroj puteva što čini dječji mozak plastičnijim i prilagodljivijim za učenje novih spoznaja (Gopnik, 2011).

Kada se govori o učenju jezika važno je reći kako se prema načinu učenja jezici mogu podijeliti na dvije temeljne skupine a to su; jezici koji se usvajaju i jezici koji se uče. Jezici koji se usvajaju u većini slučajeva su materinski jezik i to u ranome djetinjstvu dok su jezici koji se uče svi ostali jezici koji su naučeni nakon ranog razvojnog razdoblja. Jezicima se također dodjeljuju određene oznake ovisno o vremenu usvajanja te stupnju ovladanosti jezikom. Oznake koje se koriste u prethodno navedenom su; L1 (J1) za naučeni jezik, zatim L2, L3, L4 i tako slijedom (odnosno J2, J3, J4..) za sve kasnije usvojene jezične idiome istoga materinskog jezika ili za sve naučene strane jezike. Kroz

svoj spoznajni razvoj djetete prvi jezik usvaja od rođenja i kroz okolinu u kojoj obitava, spontano i u prirodnom obiteljskom okruženju. Tako usvojen jezik predstavlja dominantan jezik kojim osoba kasnije najbolje vlada tijekom komuniciranja s drugima. Kada se radi o učenju drugih jezika, to je situacija u kojoj se proces odvija osmišljeno, vrlo često u institucijama odgojno-obrazovnog sustava u odraslijoj dobi. Prvi usvojeni jezik naziva se materinskim jezikom, međutim u literaturi se nerijetko pojavljuju i termini kao što su majčin jezik, rođeni ili rodni jezik, organski, zavičajni ili domaći jezik (Pavličević- Franić, 2005).

Nadalje, kako bi se moglo govoriti i raspravljati o samome usvajanju jezika, bitno je vidjeti kako se i kroz povijest mijenjalo shvaćanje ne samo usvajanja govora i jezika već i shvaćanje djeteta. Različiti teoretičari kroz povijest su dali svoje poglede na proces usvajanja jezika o kojima će se govoriti u daljnjem tekstu.

Istraživanja na temu usvajanja i učenja jezika veoma su dalekosežna. Prva znanstvena istraživanja takve problematike pojavljuju se u 19. stoljeću a svoj vrhunac dosežu u 20. stoljeću točnije sredinom 20. stoljeća.

Piaget (prema Prebeg-Vilke, 1991) promatrajući djetetov razvoj ističe kako do egocentričnog govora djeteta dolazi zbog ispreplitanja kognitivnog i socijalnog razvoja. Egocentričan govor djeteta označava njegovu nemogućnost sagledavanja tuđih potreba i pogleda na razne pojave. Pojava egocentričnog govora sadrži: ponavljanje riječi i slogova (ne sadrže društvenu funkciju), govor samome sebi, te kolektivne monologe gdje drugo lice služi za poticaj djetetova govora ne očekujući od druge osobe razumijevanje govora. Navedenim Piaget želi objasniti osnovnu misao koja je da onda kada se postigne određeni stupanj kognitivnog razvoja djetete ima mogućnost ovladavanja određenim područjem jezika, iz čega se zaključuje kako je jezični razvoj ograničen stupnjem kognitivnog razvoja (Prebeg- Vilke, 1991).

S druge strane Lav Vygotsky (prema Prebeg- Vilke, 1991) prihvaća Piagetovu tezu međutim oblikuje ju. Egocentrični govor objašnjava tako da je ono sredstvo djetetova mišljenja i da sadrži socijalnu funkciju. Prvi djetetov govor je socijalan i služi za priopćavanje, povezivanje društvenog te samog djelovanja istog na okolinu, odrasle i

dijete. Postojanje egocentričnog govora izrazito je važno jer upravo ta vrsta govora omogućuje pretvorbu iz vanjskog govora u unutrašnji govor- odnosno misao.

Skinner B.G. (1957., 1992., prema Pavličević-Franić 2005) u svojim istraživanjima ističe kako predstavnici biheviorističke teorije usvajanja jezika odnosno teorije ponašanja, jezik smatraju naučenim ponašanjem te usvajanje jezika tako uvjetuju stvaranjem asocijativnih veza između podražaja i odgovora. Iskazuje se teza kako se jezik kao i govor uče imitacijom izričaja odrasle osobe. U prethodno navedenom radi se o učenju po modelu auditivni/vizualni podražaj, odnosno odgovor na podražaj, odnosno potkrepljenje. Vjeruje se kako dijete u navedenoj teoriji, sluša govorni model te oponaša ono što je slušno percipiralo. Način na koji dijete u toj situaciji usvaja jezične strukture i napreduje u govornom razvoju temelji se na pozitivnim i negativnim reakcijama roditelja ili bliže djetetove okoline. Ako se uzme primjerice da dijete ponovi ono što je čulo u govoru, te ako je djetetov verbalni izričaj bio ispravan i točan dolazi do pojačane poticajne reakcije roditelja (nagrađivanje za izrečeno) koji žele da dijete to što češće ponavlja kako bi što prije usvojilo jezik. Ukoliko se radi o verbalnom izričaju djeteta koji je bio neispravan dolazi do negativne reakcije roditelja odnosno do negativnog pojačanja prilikom svakog takvog netočnog izričaja. Međutim kritika teorije stoji objašnjavajući kako nije moguće znati koji će stimulus biti za dijete pozitivan odnosno negativan, nemoguće je točno utvrditi što će za dijete koje uči jezik biti pozitivno potkrepljenje (Prebeg- Vilke,1991).

Suprotno prethodno predstavljenoj tezi javljaju se predstavnici nativističke teorije. U toj se teoriji tvrdi kako kod djece postoje specifična kognitivna i urođena sposobnost uz pomoć koje uspješno usvajaju apstraktan simbolički sustav poput jezika, što kasnije omogućuje i nastanak govora. Začetnik nativističke koncepcije usvajanja jezika je američki lingvist Noam Chomsky koji kroz svoju transformacijsku gramatiku pojašnjava postojanje određenih struktura u jeziku koje omogućuju djetetu stvaranje novih struktura u skladu s gramatikom jezika koji usvaja. Chomsky (1966) i njegovi suradnici potvrđuju tezu o postojanju posebno uređenog mehanizma odnosno svojevrsnog uređaja za usvajanje jezika zahvaljujući kojem dijete može proizvesti gramatički ispravne strukture. Chomsky sebi kao primarni cilj postavlja razradu teorije jezika. Uspoređuje dijete s lingvistom. Oboje pokušavaju konstruirati sustav jezika uzimajući u obzir osnovne

podatke jezika koje su čuli u svojoj okolini. Podaci koje su skupili predstavljaju u ovome slučaju input, dok sustav jezika na temelju inputa predstavlja output. Iz ovoga se zaključuje kako izvorni govornik, osoba koja koristi materinski jezik posjeduje izvor znanja o strukturi vlastitog jezika. To znanje u ovome se slučaju naziva jezičnom kompetencijom.

Predstavnici kognitivističke teorije također su imali znatan utjecaj kada se radi o promišljanjima procesa usvajanja i učenja jezika. Začetnik te teorije je D. I. Slobin (1973.) koji je smatrao kako su brojni jezični oblici povezani s kognitivnim sposobnostima te je usvajanje jezika moguće u onoj mjeri u kojoj se jezični oblici mogu uklopiti u kognitivne pojmove koje dijete posjeduje.

Slijedom navedenog krajem prošloga stoljeća javljaju se i brojna istraživanja iz područja pragmatike to jest praktične jezične uporabe u društvu. Tako se socijalna teorija (Brunner, J. S., 1977., prema Pavličević-Franić, 2005) orijentira na teoretske pristupe koji učenje jezika opisuju kroz utjecaj okoline odnosno kroz društveni kontekst unutar kojeg dijete kodira i dekodira jezični oblik kao i sadržaj priopćavanja. U navedenoj se teoriji javlja mišljenje kako se govor kod djeteta neće razviti ako za uporabu jezika ne postoji svrha odnosno razlog za usvajanje jezika, što prije svega predstavlja ostvarenje procesa komunikacije to jest sporazumijevanja u okolini u kojoj se dijete nalazi.

Kako bi se jezik usvojio i naučio potrebno je zadovoljiti razne psihofizičke, socijalne i lingvističke preduvjete poput; urednog spoznajnog razvoja, odnosno kognitivnog razvoja, sposobnosti učenja jezika, razvijenosti govornih i slušnih organa, izloženosti jezičnome uzoru u izravnoj komunikacijskoj situaciji. Prvi se jezik tako usvaja spontano dok će se ostalim jezicima ovladati tijekom vremena i kroz obrazovanje.

Sve navedenog govori nam kako se razvoj dječjeg govora ne može promatrati samo prema jednom elementu. Najbolja predodžba dječjeg razvoja govora dobit će se onda kada se u obzir uzmu lingvistički, društveni te kognitivni proces, odnosno promatranjem interakcije ovih elemenata (Prebeg- Vilke, 1991).

2.1. Usvajanje materinskog jezika

Pitanje koje je oduvijek tražilo odgovor je upravo pitanje usvajanja materinskog jezika. Mnogi su teoretičari tijekom vremena pokušali dati odgovor na pitanje uzimajući u obzir velik broj faktora, dok su jedni tako veliku pažnju davali principima lingvistike i psihologije, drugi su u potpunosti zanemarivali takav pristup i važnost pridali društvenoj sredini djeteta. Tako se razvoj djetetova govora i usvajanje jezika pokušavalo pratiti kreiranjem gramatika različitih faza i u potpunosti odvojiti od drugih dijelova djetetova razvoja. Ovakav pristup pokazao je svoju manjkavost, jer se dijete ne razvija na svakom području pojedinačno i u jednoj životnoj fazi, već ga prati velik broj promjena koje se odvijaju dok ono upoznaje društvenu sredinu i svijet oko sebe (Pavličević- Franić, 2005).

Prvi jezik koje dijete u svome životu usvaja naziva se najčešće materinskim jezikom. Materinski jezik se određuje nazivom kao jezik koji čovjek nauči od majke, to je povijesna činjenica odnosno određenje pojma *materinski*. Isto tako, pojam i naziv materinskog jezika proizlazi iz činjenice i vjerovanja kako djecu većinski odgajaju majke, budući da majka doji i brine o djetetu u najranijim razdobljima njegova života tako dijete uz nju uči jezik kojim majka s njim komunicira. U svom materinskom jeziku čovjek donosi intuitivne sudove o oblicima, značenju i jezičnoj strukturi, ponaša se kao izvorni govornik (Katičić 1971., prema Jelaska i sur., 2005.). Pojam materinski jezik, radi konotacija s pojmom majka, temelji se na osjećajno zasnovanom usvajanju jezika. Načinom na koji majke uče dijete jeziku neće se moći ponoviti s nijednim drugim jezikom, posebice jer su određena obilježja vezana uz djetetova razvojna svojstva, a ne samo jezična. (Jelaska i sur., 2005.). Djeca puno brže uče i bolje usvajaju jezik i govor ako se roditelji ili bliska okolina tome posvećuju, odnosno ako je govor odraslih upućen upravo djetetu te kada se skladno i osjećajno komunicira s djetetom što obnavlja pozitivne osjećaje kod djeteta. Identična radnja potvrđena je u istraživanjima o djetetu koje se nalazi u majčinoj utrobi, u kojima se na području prijerodnog djetetovog života dokazuje da se neki bitni preduvjeti za jezično sporazumijevanje pojavljuju i prije rođenja djeteta. Ukoliko se razgovara s nerođenim djetetom majka to čini drugačije nego s okolinom. U takvoj su komunikaciji prisutni zvukovi, pokreti, riječi, misli, osjećaji, kontekst odnosno svi dijelovi jezičnog svijeta (Babić, 1993.; Kovačević, 1993., prema Pavličević- Franić,

2005). U prijerodno doba djetetova života majčin govor je potpuno nezamjenjiv pa se tada naziv materinski jezik može doslovno shvatiti. Činjenica da materinski jezik isključivo znači majčin jezik, u jednom razdoblju djetetova života, pokazuje da se prvi model jezičnog usvajanja događa svima na materinskom jeziku (Babić, 1992. prema Pavličević- Franić, 2005). Harmonija usvajanja i učenja jezika kod djeteta događa se kada se jezični odgoj nastavi istim, materinskim jezikom i nakon rođenja djeteta. Stoga, čak i kada je jezična okolina poslije rođenja djeteta različita, dijete je već steklo iskustvo govorne komunikacije na svom jedinstvenom jeziku- materinskom jeziku.

Dijete dakle sukladno svojoj okolini započinje sa komunikacijom i puno prije nego što počne govoriti. Jezik daje mogućnost djeci za razvoj svijesti, apstraktnog mišljenja i interpretaciju okoline i osjetila (Lurija, 2000., prema Silić, 2007.). Silić (2007) tako navodi kako jezik služi za organiziranje govora, to jest da kroz govor dijete može koristiti apstraktan sustav znakova uz pomoć kojih se vrši sporazumijevanje s okolinom. Međutim, prije nego nauči govoriti, dijete pokušava s okolinom komunicirati prvenstveno neverbalno i to kroz plač, smijeh i slično. Kako je prethodno spomenuto razlikuju se dva razdoblja prilikom učenja i usvajanja jezika; predjezično i jezično razdoblje. Predjezično razdoblje tako započinje samim rođenjem djeteta i traje do prve godine života djeteta (Pavličević-Franić, 2005.), a većina toga što djeca usvajaju u ranoj dobi odnosi se na sustav glasova u jeziku. Izuzetno su važni ritam i intonacija koju djeca jako rano percipiraju i počinju oponašati te tako savladavaju materinski jezik.

Lenneberg (1968, prema Prebeg-Vilke, 1991). u svojim istraživanjima bavi se otkrivanjem bioloških utjecaja koji su povezani s razvojem jezika, pa tako navodi 18-i mjesec djetetova života kao važnu prekretnicu tijekom usvajanja jezika i to iz razloga što se vjeruje kako se lijeva i desna polutka mozga do te dobi opredijeli za određenu kontrolnu funkciju. Lijevom se polutkom kontrolira jezik i govor, a do puberteta se to preuzimanje funkcija fiksira, što označava pubertet kao krajnju točnu mogućnost učenja jezika. Prebeg- Vilke (1991) ističe faze kritičnog i osjetljivog perioda kao osnovu za usvajanje jezika. Kritični period je razdoblje u kojem se jezik može usvajati a nakon toga usvajanje jezika više nije moguće. Osjetljivi period predstavlja razdoblje nakon kojeg je usvajanje jezika moguće, ali s ograničenim odnosno nepotpunim mogućnostima. Upravo je osjetljivi period važan radi sazrijevanja živčanog sustava odnosno oblikovanja mozga

i povezivanja stanica te dijelova mozga. Danas se vjeruje kako za svaku sposobnost postoji određeno razdoblje kada se ista može najefikasnije i najkvalitetnije usvojiti, iako to ne znači nužno da se u drugim razdobljima koji slijede to ne može postići.

Kroz usvajanje govora dijete usvaja i apstraktan odnosno simbolični sustav- jezik, koji koristi djetetova okolina u sporazumijevanju. Govorni razvoj kod djeteta javlja se puno prije nego li dođe do izgovaranja riječi, odnosno, i prije nego je dijete usvojilo osnovne odrednice govora, ono je pronalazilo način za komuniciranje sa okolinom. Između djeteta i njegove najbliže okoline, u većini slučajeva to su roditelji, ostvaruje se komunikacija kroz djetetovo glasanje te oponašanje govora odraslih iz okoline, a takva se komunikacija pojavljuje već od šestog do osmog tjedna djetetovog života. Kroz plač, smijeh ili motoričku aktivnost dijete komunicira s okolinom odnosno to su radnje koje djetetu služe za uspostavljanje kontakta sa socijalnim okruženjem.

Predjezična faza poznata još i kao prelingvistička ili predverbalna faza, označava jednogodišnje fonsko razdoblje koje je obilježeno kroz spontana glasanja djeteta, a nakon toga i artikulacijama glasova primjerenih jezičnom sustavu materinskog jezika. Ova se faza može podijeliti na četiri vremenska razdoblja svako u trajanju od nekoliko mjeseci, koji su podijeljeni prema načinu glasanja djeteta. Prvo razdoblje je predgovorno razdoblje koje traje od rođenja djeteta do drugog mjeseca života, a obilježeno je primarnim refleksnim glasanjima poput plača. Nakon toga javlja se komunikativno glasanje koje traje od drugog do petog mjeseca djetetovog života a osnovne radnje u toj fazi su guganje i smijeh. Treće razdoblje naziva se vokalizacija i traje od petog do osmog mjeseca, a obilježava ga razvoj vokalnog sustava, vokalne igre ili ponavljanje artikulacija. Posljednje razdoblje predstavlja brbljanje kod djece i traje od osmog do dvanaestog mjeseca. U toj je fazi glasanje slogovno gdje dijete koristi samoglasnike i suglasnike ponavljajući ih više puta u interakcijama sa okolinom. Sva nabrojana razdoblja pripadaju fonskoj fazi i to iz razloga jer ne ovise o konkretnom jeziku, o njegovoj gramatici ili leksičkom sustavu, već ovisi o psihofizičkom i fiziološkom razvojnom stupnju (Pavličević- Franić, 2005).

Jezična faza koja se još naziva i lingvistička ili verbalna, javlja se kod djece oko prve godine njihova života. Na kraju predjezičnog razdoblja, djeca kreću sa usvajanjem

prvih jezičnih elemenata poput intonacije i ritma jezika, a sukladno tome pojavljuju se i prve prave riječi. U ovoj fazi djetete ponajprije ovladava fonemskim sustavom jezika proizvodnjom glasova iz okoline. Od trenutka kada djetete percipira pojedini glas pa sve do artikulacije istog, može proći i nekoliko tjedana. Artikulacija glasova je motorička aktivnost međutim za uspješno izgovaranje nije potreban samo rad mišića nego i neurofiziološki, psihosocijalni i senzorni faktori djeteta. Spajanjem artikuliranih glasova to jest fonema kreiraju se riječi. U razdoblju od 12-og do 18-og mjeseca života, javljaju se prvo jednosložne ili dvosložne riječi. Radi se o univerzalnom izražavanju djeteta navedene dobi koje se naziva tepanje (eng. baby talk). Kasnije se od 18-og mjeseca do starosti od dvije godine usvajaju pojedine vrste riječi odnosno imenice i glagoli, kasnije pridjevi, zamjenice brojevi i tako redom. Prosječno djetete u dobi od jedne i pol godine koristi stotinjak riječi za komuniciranje, s navršene dvije godine opseg se povećava na korištenje 400 riječi, u trećoj godini na tisuću, a u četvrtoj godini života djetete se služi sa četiri tisuće riječi. Rečenice koje nastaju kod djeteta između njegove prve i druge godine života jednočlani su iskazi. Nepunoznačne kategorije riječi, radi svoga funkcionalnog odnosa u strukturi rečenice, usvajaju se znatno kasnije, a proces usvajanja traje znatno duže, šest do sedam godina. Oko druge godine života djetete proširuje rečenicu na dvočlanu, a s tri godine na tročlanu strukturu (Pavličević- Franić, 2005). Može se zaključiti kako djetete u prosjeku proširuje rečenicu jednom riječju godišnje.

2.2. Usvajanje stranog jezika

Danas je u suvremenom svijetu sve veća potreba za znanjem jednog ili više stranih jezika, radi globalizacije i razvoja modernog društva javlja se potreba za uspostavom uspješne komunikacije ljudi iz različitih dijelova svijeta. Morin (2002) u svom djelu "Odgoj za budućnost" ističe kako je neophodno preobraziti ljudsko društvo u smjeru održive budućnosti. Vjeruje kako će u budućnosti težište biti na poučavanju sedam temeljnih spoznaja, gdje je jedna od njih i poučavanje međusobna razumijevanja i uvažavanja, koje je istodobno i sredstvo i svrha ljudske komunikacije. Ako se dovoljno rano počne sa učenjem stranih jezika, nedvojbeno će doći do razumijevanja i drugačijem razvoju budućih generacija budući da rani početak učenja stranih jezika pridonosi

stvaranju pozitivnih stavova prema drugim kulturama i narodima (Vilke, 1991). Vilke također ističe kako je etnocentrizam mnogo manje prisutan kod djece koja su upoznata sa kulturama i običajima drugih naroda te su u pravilu takva djeca tolerantnija i imaju slobodnije mišljenje kasnije u životu o općim pitanjima. Mnoga znanstvena istraživanja upućuju upravo na pozitivne učinke ranog učenja stranih jezika i na intelektualni i na cjelokupni razvoj djeteta. Vilke u svom istraživanju također ističe kako djeca koja započnu sa učenjem stranog jezika u ranoj dobi, izuzev usvajanja dobra izgovora, bolje razumiju svoj vlastiti jezik budući da su svjesnija postojanja jezika kao fenomena.

Djeca u svojoj ranoj i predškolskoj dobi posjeduju veliku sposobnost za učenje jezika te su u mogućnosti učiti onoliko jezika koliko im je omogućeno sistematski i pravilno čuti (Winter, 1996., prema Silić, 2007.). Uspješnost procesa ranog učenja stranog jezika dakako ovisit će uvelike o tome kakav će se odnos stvoriti među sudionicima tog procesa i o tome koliko su odrasli spremni učiti, prepoznavati i usklađivati se s potrebama i načinom učenja male djece.

Prvotna otvorenost za mogućnost učenja stranog jezika i percipiranja široka raspona struktura zvuka i reproduciranja glasova kasnije se sužava u skladu s jezičnim okruženjem u kojemu djeca odrastaju (Silić, 2007). Također, dokazano je kako izloženost djeteta dvama jezicima njemu ne predstavlja dodatnu poteškoću već dijete ima sposobnost odvajanja i usvajanja oba sustava. U ranom djetinjstvu (kroz četiri prethodno spomenuta razdoblja učenja i usvajanja jezika) dijete složenu vještinu kao što je govor uči bez namjere, iz tog je razloga za dijete bolje ako mu se omogući izloženost stranom jeziku u ranom razdoblju: primjerice u dječjem vrtiću.

Brojni stručnjaci iz područja lingvistike vjeruju kako je najbolje započeti sa učenjem stranog jezika što ranije, svakako prije šeste godine djetetova života, budući da je za tu dob karakteristična sposobnost oponašanja pravog izgovora (Silić, 2007). Isto su dokazala i neka istraživanja s tezom da djeca koja započnu učenje stranog jezika do šeste godine života imaju sposobnost usvojiti taj jezik bez stranog akcenta (Vilke, 1991). Brojni neuspjesi prilikom poučavanja stranog jezika, neovisno o dobi djeteta, doveli su do pronalaženja uzroka i osmišljavanja novog načina učenja koji bi se temeljio na komunikaciji u stvarnim životnim situacijama koje su važne za one koji taj jezik uče.

Opisno, prilikom učenja stranog jezika umjesto poučavanja više se pozornosti počelo pridavati na praktične životne situacije odnosno na komunikaciju u svim djeci zanimljivim prilikama. Iz tog se razloga danas određeni sadržaji na stranom jeziku povezuju sa sadržajima na materinskom jeziku jer će na taj način djeca moći povezati i izgrađivati svoja znanja i svijest o postojanju različitih jezičnih sustava (Silić, 2007).

Gopnik, Meltzoff i Kuhl (2003., prema Silić, 2007) ističu kako djeca koja uče strani jezik kada su vrlo mala, u dobi od treće do sedme godine života, na različitim testovima jezika postižu uspjeh jednak onima kojima je to materinski jezik. Stručnjaci vjeruju kako upravo proces učenja ima važnu ulogu, te tako mala djeca izložena određenom jeziku kreiraju prototipe, odnosno reprezentacije koje opisuju specifičan zvučni sustav određena jezika. Osim usvajanja dobrog izgovora djeca su već u ranoj dobi sposobna uspješno se suočiti s učenjem stranog jezika u smislu dobrog razumijevanja i komuniciranja na stranom jeziku.

Djetetovo razumijevanje stranog jezika i njegovo savladavanje odvija se kroz nekoliko faza. Istraživanja su pokazala kako djeca prolaze kroz pet faza prilikom učenja drugog jezika, a to su; pred-produkcija, rana proizvodnja, pojavljivanje govora, srednja i napredna tečnost. Navedene faze imaju i određene vremenske okvire iako bi se pod navedene okvire podrazumijevalo učenje drugog jezika kod bilingvizma. Stoga se ističe kako će dijete proći kroz svih pet faza prilikom učenja stranog jezika, neovisno o njegovoj dobi. Isto tako duljina vremena koju dijete provodi na svakoj razini bit će različita (Hill, Miller 2013).

Tablica 1: Faze usvajanja drugog jezika

Stadij	Karakteristike	Vremenski okvir	Zahtjevi odgajatelja
Pred-proizvodnja	Dijete minimalno razumije, ne verbalizira, može kimnuti „da“ i „ne“, crta i pokazuje	0-6 mjeseci	Pokaži mi... Zaokruži... Gdje je...? Tko je...?
Rana proizvodnja	Dijete ima ograničeno razumijevanje, odgovara s jednom do dvije riječi, koristi	6 mjeseci do 1 godine	Da/ ne pitanja Ili/ili pitanje Tko...?

	ključne riječi i poznate izraze, koristi sadašnje glagole		Što...? Koliko...
Pojavljivanje govora	Dijete ima dobro razumijevanje, može proizvesti jednostavne rečenice, čini gramatičke i izgovorne greške, krivo tumači šale	1- 3 godine	Zašto...? Kako...? Objasni... Pitanja koja zahtijevaju odgovore na rečenicu ili kratku rečenicu
Srednja tečnost	Dijete ima izvrsno razumijevanje Čini manje gramatičkih pogrešaka	3-5 godina	Što bi se dogodilo ako...? Zašto misliš...? Pitanja koja zahtijevaju više od odgovora na rečenicu
Napredna tečnost	Dijete ima skoro pa razinu govora izvornog govornika	5-7 godina	Odlučite ako... Ponovi...

3. INDIVIDUALNE RAZLIKE U PROCESU RANOG UČENJA STRANOG JEZIKA

Promatrajući životni tijek suvremenog čovjeka, lako je zaključiti kako je učenje stranog jezika postao neizostavni dio života pojedinca. Procesom globalizacije svijet se otvara i modernom čovjeku granice više ne predstavljaju barijeru, štoviše, javlja se više mogućnosti za život, za posao kao i za obrazovanje. Sukladno tome, u navedenom se procesu javlja i veća potreba za poznavanjem raznih stranih jezika neovisno o dobi čovjeka. Ovladavanje stranim jezikom predstavlja složeni proces. Sedamdesetih godina prošloga stoljeća javljaju se rezultati brojnih svjetskih istraživanja čiji je fokus bio usmjeren na razlike između boljih i lošijih učenika, odnosno, autori koji se bave istraživanjem jezika pokušavaju saznati što točno čini bolje učenike uspješnijima. Istraživanja o spomenutoj tematici uvelike predstavljaju početke istraživanja strategija učenja u glotodidaktici (Mihaljević-Djigunović, 2013.). Kroz mnoga je istraživanja u ovom području dokazano kako strategija učenja ima odjeka i vrlo važnu ulogu u procesu ovladavanja stranim jezikom (Bialystok, 1981; Cohen i sur., 1998; Magogwe i Oliver, 2007; O'Malley i Chamot, 1990; Oxford i Nyikos, 1989 i dr.)

Dihotomija u odnosu na učenika kao biće afektivnim faktorima suprotstavlja kognitivne faktore. Obje grupe faktora se u današnje vrijeme istražuju kao posebno istraživačko područje koje se naziva individualna razlika učenika (Mihaljević-Djigunović, 2007). U svom istraživanju Mihaljević (2007) ističe kako obje skupine imaju veliki utjecaj na proces učenja stranog jezika kroz interakciju s kontekstom u kojemu se strani jezik uči. Radi navedenog stajališta, potaknula su se tako brojna druga istraživanja koja su bila usmjerena na afektivne čimbenike, budući da su istraživači smatrali kako kognitivni faktori nisu jedini koji utječu na taj proces. Šezdesetih godina na taj način je razmišljao i Hilgard (1963; prema Brown, 1973) koji je upozorio kako će čiste kognitivne teorije i naglasak isključivo na kognitivnost u procesu učenja stranog jezika biti odbijeni ako se ne povežu s afektivnosti pojedinca. Već se u to vrijeme javlja potreba za istraživanjem ljudske osobnosti odnosno individualnosti kako bi se pronašao odgovor na kompleksna pitanja o učenju stranog jezika.

3.1. Kognitivni faktori

Kognitivni faktori predstavljaju skup različitih odrednica kognitivne spoznaje. Faktori koji su izrazito važni i značajni za razumijevanje učenja i poučavanja i njegove implementacije u odgoj i obrazovanje su : strategije učenja, jezična sposobnost te opća inteligencija. Navedeno će se dodatno pojasniti u daljnjem tekstu.

Sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća javljaju se brojni radovi na temu strategija učenja stranog jezika (Rubin, 1975; Stern, 1975), a nešto kasnije, strategije se definiraju kao bitne individualne razlike među učenicima (Božinović i Perić, 2012.). Strategije učenja stranog jezika tako su postale jako česta tema koja se istraživala u okviru usvajanja stranog jezika. Jedan od zaključaka istraživanja strategija jest kako učenici koriste niz različitih strategija u procesu učenja stranih jezika i da one u većini slučajeva utječu pozitivno na taj odnos, da imaju ulogu u ovladavanju stranim jezikom i da su povezane s drugim individualnim obilježjima učenika (Gardner i MacIntyre, 1992,1993; O'Malley i Chamot, 1990; Oxford i Nyikos, 1989 i dr.)

Nerijetko će se u prethodnim istraživanjima pronaći pojmovi poput: tehnika, koraci, taktika, vještina ili kognitivna sposobnost. To su sve pojmovi koji označavaju i objašnjavaju pojam strategije učenja. Definiranje strategije učenja nije jednostavno i postoje brojne definicije. U svom radu Bialystok (1981) strategiju učenja naziva optimalnom metodom za eksploataciju raspoloživih informacija radi unapređivanja kompetencija u drugom jeziku. Kasnije, autori O'Malley i Chamot (1990) strategije gledaju kao poseban način obrade informacije koja pomaže u razumijevanju, učenju i zadržavanju informacija, dok autori Weinstein i Mayer (1986) u strategije učenja podrazumijevaju ponašanje i učenikove misli za vrijeme učenja kojima je cilj utjecati na učenikov proces kodiranja. U svom radu Cohen i sur. (1998) ukazuje na poteze koje učenik radi skoro pa svjesno kako bi poboljšao proces učenja. U mnoštvu riječi kojima se opisuje pojam strategije učenja, definicija koja se najčešće upotrebljava u praksi jest definicija autorice Rebecce Oxford (1990) koja strategije učenja definira kao specifične akcije, ponašanja, korake ili tehnike kojima se učenici služe kako bi poboljšali napredovanje u razvoju svojih vještina u drugom stranom jeziku. Razlike među pojedinim definicijama kriju se u pojedinačnoj svjesnosti strateškog ponašanja. Dio autora ističe

svijest učenikovih misli, dok drugi dio zanemaruje takav opis strateškog djelovanja. Međutim, ono što je zajedničko svim definicijama jest kako strategije podrazumijevaju određen način djelovanja pojedinog učenika kako bi se poboljšao proces učenja jezika.

Stavljanje definicijskog okvira na pojam strategije učenja brojnim je autorima predstavljalo zanimljiv izazov gdje je svatko od njih pokušao dati svoj doprinos prikazivanjem različitih razina i strana strategije učenja. Nakon tih aktivnosti veliki interes istraživači su počeli uviđati i u klasifikaciji strategija učenja. Upravo iz tog razloga ne čudi činjenica kako postoji nekoliko predloženih i prihvaćenih podjela prema sadržaju ili sumjerenosti određenoj domeni učenja stranog jezika. Prethodno spomenuta R. Oxford (1990) klasificirala je strategije učenja u izravne i neizravne strategije, koje čine dvije glavne skupine. Te dvije skupine se nadalje dijele u šest podskupina. Prema autorici izravne strategije predstavljaju pamćenje, kompenzaciju i kognitivnu strategiju, a odnose se izravno na sustav ciljnog jezika te kao takve zahtijevaju mentalno procesiranje jezika koji se uči. Neizravne strategije odnose se na metakognitivne, afektivne te društvene i kao takve se ne odnose izravno na ciljani jezik nego na druge faktore koji imaju utjecaj na učenje stranog jezika. Najčešća podjela strategija učenja je kombinacija klasifikacije autora R. Oxford i O'Malleya i Chamota. Navedena podjela razlikuje četiri temeljne grupacije strategija učenja a to su: metakognitivna, kognitivna, socijalna i afektivna.

Jezična sposobnost je u zadnjih nekoliko desetljeća često definiran pojam i to kroz razne instrumente koji su se provodili u istraživanjima. U mnogim su se istraživanjima o sposobnosti (Munoz, 2014) navedeni instrumenti obično koristili kako bi se proveli MLAT testovi, odnosno *Carroll's Modern Language Aptitude Tests* koji datiraju od prije više od pola stoljeća (Carroll, 1973). Četiri komponente jezične sposobnosti proučene MLAT testom odnosno pristupom, uz pomoć kojih se za tu svrhu definira sposobnost jezika sažeti su u nastavku. Jezična sposobnost predstavlja: sposobnost fonemskog kodiranja, sposobnost kodiranja zvukova tako da se mogu zadržati dulje od nekoliko sekundi; gramatičku osjetljivost, sposobnost identificiranja funkcija koje riječi ispunjavaju u rečenicama; sposobnost induktivnog učenja jezika, sposobnost da se uzme korpus materijala na ciljnom jeziku i napravi eksploatacija (generalizacija) iz tog materijala; asocijativno pamćenje te sposobnost stvaranja veza između izvornih i stranih riječi (Skehan, 2001). Sve popularnija alternativa korištenja instrumenta MLAT jest

primjena Mearovog (2005) nedavno razvijenog skupa testova pod nazivom LLAMA. LLAMA testovi kreirani su prema radu Johna Carrolla ali su se tijekom godina redizajnirali. Testovi moderne jezične sposobnosti (i njihovi LLAMA derivati) su tako široko korišteni već desetljećima, a obzirom da se još uvijek koriste mnogi tvrde da to dokazuje njihovu vjerodostojnost. Međutim, u raspravi u nastavku donosi se problematika tog područja i mnoge diskusije među znanstvenicima na navedenu temu.

Jezična sposobnost stranog jezika općenito se odnosi na specifičan talent odnosno sposobnost za učenje stranog jezika. To je koncept koji se duboko ukorijenio u pedagoškoj psihologiji i na njegovo tumačenje u primijenjenoj lingvistici neizbježno utječe razvoj znanosti i istraživanja iz susjednih područja obrazovanja i psihologije. Posljednjih nekoliko godina, nakon desetljeća brzog razvoja unutar kognitivne revolucije (Carroll, 1993), poznavanje ljudskih kognitivnih sposobnosti uvelike se proširilo zahvaljujući novim otkrićima u višestrukim disciplinama kognitivnih znanosti, a posebno kognitivnoj psihologiji i kognitivnoj neuroznanosti. Kao posljedica toga, može se tvrditi da bi suvremena rasprava o ulozi jezične sposobnosti stranog jezika u primijenjenoj lingvistici bila ozbiljno osiromašena ako se uze u obzir napredak istraživanja susjednih disciplina (Biedron, 2015). Potaknut tim zajedničkim naporima iz obrazovne psihologije, primijenjene lingvistike i kognitivne znanosti, koncept jezične sposobnosti stranog jezika pretrpio je značajne promjene od svog nastanka do danas, a i dalje se razvija (Skehan, 2015). Da bi se shvatio napredak u konstrukciji i testiranju jezične sposobnosti stranog jezika potrebno je pratiti raspravu o aktualnijim istraživačkim naporima konceptualiziranja konstrukta testova za ispitivanje sposobnosti.

Prije nego bi se mogla shvatiti konstrukcija same jezične sposobnosti učenja stranog jezika, potrebno je svakako definirati usko povezane pojmove. Za početak, važno je reći kako jezična sposobnost čini krovni pojam, a sastoji se od niza kognitivnih sposobnosti koji ga čine komplementarnim konceptom (Dornyei, 2005). Jezična sposobnost stranog jezika poznata je kao hibridni konstrukt koji je povezan sa brojnim kognitivnim čimbenicima koji zajedno stvaraju složenu mjeru koja se smatra općom sposobnošću ovladavanja stranim jezikom. U engleskom jeziku postoje izrazi *aptitude* i *ability*, koji se na hrvatski jezik mogu prevesti kao sposobnost i mogućnost. U stranim literaturama vrlo je česta rasprava o granicama pojmovnog određena te dvije riječi.

Budući da se u ovom slučaju riječ *aptitude* odnosi na riječ sposobnost o kojoj se ovdje govori, važno je reći kako je u duhu engleskog jezika *aptitude* pojam koji je sinonim za *ability*. Radi navedene problematike (Dorneyei 2005) ističe kako iako neki znanstvenici razlikuju sposobnost i mogućnost (*aptitude* i *ability*), u tipičnoj praksi ta dva pojma koriste se kao sinonimi. Razlika između pojmova je u tome što se koriste u različitim kontekstima, ali ne s drugačijim značenjem. Carroll (1981) definira jezičnu sposobnost stranog jezika kao početno stanje pojedinca i njegov kapacitet za učenje stranog jezika kao i vjerojatnost da to učini (ovisno o razini i prisutnosti motivacije i mogućnosti). Iz toga proizlazi vjerovanje kako je jezična sposobnost jedna vrsta mogućnosti, odnosno latentna osobina koja je relativno stabilna i relativno otporna na obuku, a koja se odnosi na potencijalno postignuće.

Nadalje, važno je objasniti odnos između jezične sposobnosti i opće inteligencije. U tom pogledu relevantni su rezultati Sasakijsva (1996) istraživanja. U tom istraživanju cilj je bilo istražiti u kojoj mjeri i u kojim aspektima, jezična sposobnost može biti povezana sa općom inteligencijom. Također, u kojim aspektima je jezična sposobnost jezična specifičnost. U istraživanju su bili istraženi odnosi između tri mjere; učinkovitost drugog jezika, jezična sposobnost stranog jezika i dvije vrste inteligencije (verbalna inteligencija i rasuđivanje). Istraživanjem je potvrđeno kako je faktorska analiza u prvom redu potvrdila rezultate gdje su sposobnost i inteligencija bili odvojeni i neovisni jedno o drugome. Međutim, faktorska analiza drugog reda potvrdila je postojanje zajedničkog faktora, odnosno, komponenta analitičke sposobnosti pojavila se i u varijablama jezične sposobnosti učenja stranog jezika i u koeficijentima inteligencije. Nadalje, ostali čimbenici u Carrollovu originalnom modelu poput sposobnosti fonetskog kodiranja i pamćenja nisu bili u korelaciji s inteligencijom. Oslanjajući se na rezultate Carrollova istraživanja Sasaki je zaključio kako su inteligencija i analitička sposobnost međusobno povezane, dok su sposobnost fonetskog kodiranja i pamćenja odvojene komponente u jezičnoj sposobnosti učenja stranog jezika.

Iako se znanstvenici i dalje bave navedenom problematikom, još uvijek postoji znatan nedostatak istraživanja u odnosi između različitih komponenti jezične sposobnosti i drugih primarnih i viših kognitivnih sposobnosti.

3.2. Afektivni faktori

Kod afektivnih faktora je najvažnija karakteristika ta da su oni orijentirani prema ljudskoj emociji kao i prema reakcijama na podražaje te događanja iz okruženja. Razna su istraživanja u području lingvistike i glotodidaktike u prošlosti, ali i danas upozoravala na važan utjecaj i ulogu afektivnih osobina učenika.

Mihaljević (2007) analizira istraživanja i smatranja kako afektivni faktori pridonose procesu učenja jednako, a nekada i više, kao i kognitivni. Također, ističe se kako afektivni faktori predstavljaju glavne pokretače kognitivnih te da oni bez afektivnih ne bi mogli djelovati.

Često su stručnjaci i znanstvenici u području učenja stranog jezika, i s naglaskom na istraživanje strategija učenja, istraživali i faktore te individualne razlike učenika, koji utječu na izbor strategija za učenje stranog jezika (Oxford, 1990). Kod afektivnih faktora se tako ističu stavovi, motivacija i cilj učenja jezika. Razlikuje se pet afektivnih domena (Mihaljević-Djigunović, 1998): stavovi, motivacija, pojam o sebi, strah, atribucija.

Iako se velika pozornost daje motivaciji, nažalost još uvijek ne postoji jedinstvena definicija afektivnog čimbenika motivacije. Motivacija predstavlja kombinaciju truda i želje za postizanjem cilja odnosno za učenjem stranog jezika, uz pozitivan stav prema učenju jezika (Gardner, 1993). Motivacija se smatra najvažnijim čimbenikom individualnih razlika kod učenja stranog jezika. Ona uvelike utječe na same ishode učenja, a podržava promjene jer je u mogućnosti povećati se, smanjiti te razvijati (Mihaljević-Djigunović, 1998). Definira se kao stanje koje čovjeka pobuđuje iznutra i vodi ga porivima, potrebama, motivima koji formiranju ponašanje koje će dovesti do cilja (Petz, 1992. prema Vizek Vidović, 2003). Jednostavnije objašnjenje motivacije može se shvatiti kao čovjekov cilj gdje se čovjek trudi i bavi nečim te ga nitko od toga ne može odmaknuti. Motivacija se stoga shvaća kao stanje gdje je čovjek privučen, i vezan stanjem u kojem teži ostvarenju nekoga cilja (Rheinberg, 2004).

Gardner (2005) ističe kako je motivacija višestruki koncept koji uključuje kognitivne, afektivne i bihevioralne komponente. Istraživanje u kojem je razvijena baterija pod nazivom Attitude Motivation Test Battery (AMTB) za mjerenje različitih

komponenti socio-obrazovnog modela usvajanja drugog jezika, jasno je pokazalo da ako je pojedinac visoko motiviran da uči strani jezik, ima otvoren i prihvatljiv pristup drugim kulturnim skupinama i/ili snažan emocionalni interes u grupi ciljnog jezika, ima također i pozitivnu evaluaciju situacije učenja, tada bi se ta osoba mogla opisati kao integrativno motivirana za učenje jezika. Vrlo bi se vjerojatno otkrilo i da je osoba vrlo uspješna u učenju i korištenju stranog jezika.

Osim motivacije učenici se susreću i sa drugim emocionalnim stranama učenja. Neki od učenika osjećaju primjerice strah od stranog učenja jezika. Strah koji je usko povezan sa procesom procjenjivanja kao i strahom od pogreške. Ukoliko pojedinac ima stajalište kako nije dovoljno sposoban savladati zadatak, njegova procjena zadatka kao prijetnje rezultira strahom od testiranja (Mihaljević-Djigunović, 2007). Izuzev motivacije i straha, prilikom učenja stranog jezika javljaju se i atribucije u procesu učenja. Atribucije su načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha. Izuzetno važan afektivni faktor isto tako je i pojam o sebi. Taj se pojam prije svega odnosi na samopercepciju, a usko je vezan sa stavovima koje pojedinac izgrađuje o svijetu koji ga okružuje, pa tako i o jeziku. Svi su ti čimbenici izrazito individualni i ovise o situaciji u kojoj se pojedini učenik nalazi, a upravo su zbog individualnosti i promjenjivosti teško mjerljivi.

3.3. Uvjerenja o poučavanju jezika

Uvjerenja o učenju jezika spadaju u domenu afektivnih varijabli, kao što su stavovi, motivacija, anksioznost i slično. Procjena vjerovanja koju učenici donose u učionicu je važna kako za nastavnike jezika tako i za kreatore kurikuluma jer uvjerenja predstavljaju predispozicije za djelovanje. Obrazovna psihologija podržava prijedlog o važnosti uvjerenja koje učenici imaju kao definirajući čimbenik njihova ponašanja tijekom učenja (Horwitz 1987). Uvjerenja o učenju stranog jezika se definiraju kao mišljenja o različitim pitanjima i kontroverzama vezanim uz učenje jezika. Wenden (1999) je smatrao da je uvjerenje učenika metakognitivno znanje iz šire perspektive i definirao ih kao stečena znanja učenika o učenju: priroda učenja, proces učenja i ljudi kao učenici.

Uvjerenja odgajatelja o poučavanju i učenju utječu na procese donošenja odluka i planiranja, te na pristupe, zadatke i materijale koje odabiru provesti u svome odgojno-obrazovnom radu. Njihovi odnosi s djecom u velikoj su mjeri određeni njihovim uvjerenjima. Mnogi istraživači su također otkrili da vjerovanja imaju takav utjecaj da ona vode put kojim će odgajatelj poučavati (Almarza, 1996; Erkmen, 2010; Nespor, 1987). Primjerice ako odgajatelj vjeruje da bi se jezici mogli najbolje naučiti ulaganjem više vremena u poučavanje gramatike, on će vjerojatno uložiti više vremena u poučavanje gramatike u svome radu (Peacock, 2001).

Još jedna od definicija uvjerenja bila bi kako su uvjerenja misaoni konstrukti koji se prihvaćaju kao nešto istinito iako nema neposredne provjere istinitosti istoga. Uvjerenja su najčešće duboko ukorijenjena jer za pojedinca imaju veliki značaj. Uvjerenja omogućuju imenovanje, definiranje i opisivanje strukture i sadržaja mentalnog stanja za koje se vjeruje kako uvelike utječe na mišljenje i ponašanje pojedinca. Uvjerenja odgajatelja čine skup konceptualnih predodžbi u koje se ubrajaju: opća znanja o pojavama, događajima i ljudima. Uvjerenja zapravo čine čovjekovog osobnog vodiča koji mu pomaže u boljem definiranju i razumijevanju svijeta oko sebe, kao i samoga sebe (Domović, Vidović; 2013).

3.4. Istraživanja o ranom učenju stranog jezika

Hipoteza o kritičnom periodu predstavlja svojevrsnu teorijsku podlogu na kojoj se temelje prva istraživanja ranog učenja stranog jezika. Scovel (1998) u svom istraživanju definirao je rano učenje stranog jezika kao ideju da se jezik može najbolje učiti i naučiti u ranom djetinjstvu i da se nakon prvih 12 godina života čovjek suočava sa brojnim poteškoćama i manjkom sposobnosti da nauči novi jezik. U okviru navedenog nekolicina autora koristi pojam optimalnog perioda dok se oni drugi koriste terminom osjetljivi period. U svojim diskusijama i argumentima o kritičnom periodu učenja stranog jezika početna teza stručnjaka proizlazi iz različitih perspektiva. U kognitivnim polazištima osnovno je polazište vjerovanje kako se učenje stranog jezika kod djece i odraslih razlikuje u sljedećem; kod djece se prilikom učenja stranog jezika radi o nesvjesnim procesima koji su vrlo slični procesima usvajanja prvog jezika, dok se kod odraslih radi o svjesnim, analitičkim procesima koji svoje temelje imaju u općoj sposobnosti rješavanja

problema. Kod socio-psihološkog pristupa osnovno polazište je razlika u ulozi stava i motivacije, ali i vršnjačkog pritiska. Pod time se prvenstveno misli kako su djeca otvorenija prema novim iskustvima i nisu toliko sklona kreiranju loših stavova, za razliku od odraslih. Nadalje, u lingvističkim objašnjenjima orijentira se na razlike u vrsti jezičnog imputa kojem su djeca izložena za razliku od odraslih. Jezik koji se koristi u dječjoj okolini odnosi se na sadašnji trenutak i stvari u fizičkoj blizini. Radi toga je manje kompleksan od imputa kod odraslih. U svojim detaljnim analizama i istraživanjima Nikolov (2002) je da bi dokazala odnosno odbacila hipotezu o kritičnom periodu, zaključila kako postoji nedovoljno dokaza o postojanju kritičnog perioda za učenje stranog jezika, međutim isto tako smatra kako je potrebno podržati tvrdnju da gledano dugoročno djeca postižu bolje uspjehe u učenju stranog jezika.

Jedno od najznačajnijih znanstvenih istraživanja u području ranog učenja jezika je longitudinalna eksperimentalna studija Claire Burstall (prema Mihaljević-Djigunović 2013). Burstall je šezdesetih/sedamdesetih godina prošlog stoljeća radila usporedbu učenja francuskog jezika u Velikoj Britaniji kod djece koja su ga počela učiti u 8 godini života i kod onih koji su ga počeli učiti u 11 godini života. Rezultati tog istraživanja dokazali su kako su eksperimentalni učenici (djeca od 8 godina) u početku bili bolji samo u zadacima koji su se odnosili na testove slušanja i govora, dok su ona djeca koja su jezik počela učiti u 11 godini života bila bolja u zadacima čitanja i pisanja. Po pitanju dugotrajnosti učenja francuskog jezika ispitanici koji su ga počeli učiti s 11 godina sustigli su ispitanike koji su jezik počeli učiti sa 8 godina. Time se zaključuje kako rano učenje stranog jezika nema opravdanja. Međutim, posljedica takvog zaključka proizlazi iz dugoročnog odustajanja od ranog uvođenja stranog jezika u nastavni program. Kao ograničenje studije navodi se pogrešno viđenje svrhe ranog učenja stranog jezika. Također, zaključci istraživanja temeljili su se na usvajanju gramatičke strukture i leksičke jedinice, dok su se u potpunosti zanemarili pravi ciljevi ranog učenja stranog jezika poput; upoznavanja nove sredine i komunikacije, kreiranja pozitivnih mišljenja prema drugim jezicima, drugoj kulturi i ljudima, poticanja motivacije te pripremanja za moguće učenje stranih jezika kasnije u životu.

Nadovezujući se na prethodnu problematiku, iznosi se i istraživanje u kojima su dobiveni pozitivni rezultati. Low i sur. (1993.) bavili su se analizom ranog učenja

njemačkog i francuskog jezika u Škotskoj. Rezultati njihovih istraživanja dokazuju kako učenici koji su uključeni u rano učenje stranog jezika, spremniji su na korištenje istog od onih učenika koji su strani jezik počeli učiti kasnije. Učenici ranog učenja stranog jezika u svojim izražavanjima koristili su se kompleksnijim i složenijim jezičnim strukturama te su puno rjeđe pribjegavali komunikaciji na materinskom jeziku usred testiranja.

Harris i O'Leary (2009.) u svom istraživačkom projektu došli su do zanimljivih rezultata o ranom učenju francuskog, njemačkog, talijanskog i španjolskog jezika u Irskoj, gdje strani jezik nije bio obvezni dio školskog kurikuluma. U 400 škola koje su sudjelovale u projektu, utvrđeno je kako je većina djece dostiglo zadovoljavajući uspjeh prilikom učenja stranog jezika te su pokazivala kontinuirani jezični napredak. Također, učenici koji su sudjelovali u projektu posebno su isticali uživanje u jezičnim igrama, pjesmama i komunikacijskim aktivnostima te onim aktivnostima koje su bile vezane za kulturološke elemente.

Razvoj pristupa učenja engleskog jezika za djecu predškolske dobi opisan u nastavku pisan je pod utjecajem literature u okviru multidisciplinarnih područja učenja o djeci i učenja stranog jezika. Kratki pregled u nastavku posebno je usmjeren na aspekte obrazovanja u ranom djetinjstvu koje karakterizira tipičnu predškolsku praksu u cijelom svijetu kao i istraživačke studije ranog učenja nekog drugog stranog jezika.

Iako se perspektiva i praksa o odgoju i obrazovanju u ranom djetinjstvu razlikuje od kulture do kulture, postoji opće priznanje vrijednosti i važnosti obrazovanja i skrbi za djecu u razdoblju od njihova rođenja do dobi upisa u školu. Analiza usporedivih podataka na nacionalnoj razini koja je provedena s ciljem definiranja međunarodno prihvaćenih načela za obrazovne programe, sugerira da je u ranom obrazovanju kod djece najučinkovitija intencionalna komponenta obrazovanja, koja ima za cilj holistički pristup i nastoji podržati rani kognitivni, fizički, socijalni i emocionalni razvoj djece (UNESCO 2012). Tipične karakteristike rane prakse u svijetu uključuju učenje kroz interakciju, uvođenje matematičkih i abecednih koncepata, tjelesni odgoj i aktivnosti temeljene na igri.

Igra je posebno važna za obrazovanje u djetinjstvu, kao alat za učenje dobiva na važnosti početkom 20. stoljeća (Moyle, 2010) i smatra se moćnom ljestvicom za

poučavanje djece. Istraživanja su pokazala značajne dokaze kako planirana, poticajna atmosfera u kojoj prevladava igra poboljšava verbalnu komunikaciju kod djece, društvene i interakcijske vještine, kreativnost i maštu kao i rješavanje problema i divergentne vještine razmišljanja (Kalliala, 2006). Istraživanja autora Siraj-Blatchford-a(2002) ukazuju na to kako kvalitetno obrazovanje u ranoj i predškolskoj dobi pospješuje ravnotežu između; mogućnosti da djeca imaju koristi od rada u skupinama koje je pokrenuo učitelj i pružanja slobodno odabranih, ali potencijalno poučnih aktivnosti igranja.

Zemlje širom svijeta koje usvajaju dječji i društveni pedagoški pristup u ranim godinama obrazovanja, obično dijele predškolsku nastavu na različita područja učenja ili centre aktivnosti. Ta područja se sastoje od nastavnih materijala i organizirana su na način da omogućuju djeci učenje kroz igru ili kroz interakciju s drugima. Tipična područja učenja podrazumijevaju prostor za čitanje, prostor za dramaturgiju, prostor za izradu/radionicu, i prostor za znanost. U tim područjima odnosno prostorima učenja, odgajatelj pruža djeci elemente ili sredstva za interakciju i na taj način pruža mogućnost za razvoj i učenje ili za proširenje znanja. Dječja aktivnost omogućuje djetetu da istraži materijale i situacije samostalno- igrajući se. U brojnim istraživanjima postoje dokazi odnosno rezultati koji pokazuju kako djeca tijekom igri koje su inicirane s njihove strane postaju odgovorna za svoje učenje; oni eksperimentiraju, prave greške, donose odluke i sami odabiru dok paralelno razvijaju i attribute autonomnih učenika (Bruce, 2011).

Europske smjernice za poučavanje stranog jezika u predškolskom obrazovanju sugeriraju kako bi ELL (eng. Early Language Learning) trebao biti integriran u kontekstu u kojem je jezik koji djeca uče smislen i koristan, poput svakodnevnih i razigranih situacija (Europska Komisija, 2011). Kako bi učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi bilo integrirano i smisleno, Europska unija predlaže upražnjavanje igara na stranom jeziku koje moraju odražavati svakodnevne rutine ali i moraju biti ugrađene u kratkoročno planiranje. Stvaranje ELA-e (eng. English language area) zajedno sa učenjem drugih stranih jezika, djeci može pružiti odgovarajući prostor za igru i pristup poznatim resursima koji će poslužiti kao novo učenje odnosno proširivanje znanja stranog jezika.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uvriježeno je mišljenje kako se uvjerenja o učenju (stranog) jezika razlikuju ovisno o kulturi u kojoj je osoba odgajana, te se isto tako prepoznaje da su uvjerenja uvjetovana kontekstom. Stoga osobe iz različitih kultura mogu imati različite stavove, pristupe i mišljenja o učenju novog jezika. Stoga autori poput Fullana (2007) ističu kako u trenutcima kreiranja obrazovnih promjena neizostavno je obuhvatiti sve sudionike odgoja i obrazovanja u proces. Uvođenje stranog jezika (engleskog) u odgojno-obrazovni plan stoga zahtjeva ispitivanje stavova budućih odgajatelja kako bi ovakva promjena bila uspješna.

Cilj ovoga istraživanja je istražiti uvjerenja budućih odgajatelja (studenata) o učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj dobi. Stoga je u sklopu ovoga cilja bilo bitno utvrditi imaju li studenti pozitivan stav prema ranom učenju stranoga jezika, prema jezicima i učenju jezika općenito. Bitno je bilo utvrditi kakav stav imaju prema poučavanju, odnosno da li su spremni poučavati strani jezik u predškolskoj ustanovi i pod kojim uvjetima. Važno je istražiti i njihovo znanje o najprikladnijim strategijama i metodama za poučavanje stranog jezika. Istraživanje je kreirano prema uzoru na već provedeno istraživanje autorica Fojkar i Skubic (2017) iz čijega je istraživanja preuzet upitnik, kao i istraživačka pitanja.

4.1. Istraživačka pitanja

Istraživačka pitanja ovog rada su sljedeća:

1. Koja su uvjerenja studenata predškolskog odgoja o učenju stranog jezika?
2. Razlikuju li se uvjerenja studenata o poučavanju stranog jezika među onima koji su pohađali izborni kolegij Engleski jezik u predškolskoj ustanovi i onih koji ga nisu pohađali?
3. Koja su uvjerenja studenata predškolskog odgoja o ranom učenju i poučavanju stranog jezika u predškolskoj ustanovi?

4. Kakva su mišljenja studenata o najvažnijim atributima u podučavanju stranog jezika djeci (npr. poznavanje stranog jezika, iskustvo u poučavanju, znanje o metodologiji stranog jezika, osobnost odgajatelja) ?

4.2. Uzorak

Istraživanje je obuhvatilo 38 ispitanika, i provedeno je u svibnju 2019. godine. Ispitanici su studenti treće godine Učiteljskog fakulteta u Rijeci, smjer Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dob ispitanika varirala je od 21 godine do 25 godina. Ispitanici su bili podijeljeni u dvije skupine : prva skupina koja je pohađala izborni kolegij „*Engleski jezik u predškolskom odgoju*“ (N=21), te druga skupina koja nije pohađala izborni kolegij (N=17).

4.3. Instrument

Za provođenje istraživanja preuzet je upitnik iz istraživanja kojeg su razvili Fojkar i Skubic (2020). Fojkar i Skubic razvili su upitnik na temelju literature o prevladavajućim uvjerenjima o ranom učenju stranog jezika. Većina postojećih upitnika bazira se na ispitivanjima uvjerenja nastavnika osnovnoškolske djece, dok su odgajatelji zanemareni stoga je i u svrhu boljeg spoznavanja uvjerenja odgajatelja kreiran ovaj upitnik. Pitanja u upitniku odnose se na najrelevantnije teorije o usvajanju jezika u ranoj dobi kao i o metodologiji potrebnoj za poučavanje stranog jezika djeci. Upitnik uključuje promišljanja Vygotskog o učenju jezika te njegovu sociokulturnu teoriju, koja opisuje kako uvjerenja i stavovi utječu na proces učenja i poučavanja. Nadalje, upitnik uključuje i Gardnerovu teoriju o integrativnoj motivaciji, Krashenov i Terrellov pristup koji naglasak stavlja na razvijanje komunikacijskih vještina kroz konstantnu izloženost stranom jeziku i uključivanju u razne aktivnosti u prirodnom okruženju bez osjećaja anksioznosti. Također je za kreiranje bilo važno proučiti i općeniti komunikacijski pristup učenju stranog jezika, razvoj dvojezičnosti unutar nastave kod studenata te učenje putem zadataka gdje studenti izvršavaju smislene zadatke.

Upitnik se sastoji od 16 čestica koje ispituju uvjerenja studenata o ranom učenju stranog jezika. Upitnik je podijeljen na dva dijela: prvi dio koji se odnosi na uvjerenja studenata općenito o učenju stranog jezika (6 čestica), te drugi dio koji se odnosi na

uvjerenja studenata o ranom učenju i poučavanju stranog jezika (10 čestica). Odgovori na postavljena pitanja procjenjivani su prema Likertovoj skali (1- u potpunosti se ne slažem, 2- ne slažem se, 3- niti se slažem niti se ne slažem, 4- slažem se, 5- u potpunosti se slažem).

5. REZULTATI

Rezultati istraživanja obrađeni su u programu Microsoft Office Excel 2010. Rezultati su predstavljeni u dvije cjeline. Prva cjelina odnosno prvi dio pokazuje razinu uvjerenja studenata o učenju stranog jezika, dok će druga cjelina pokazati uvjerenja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi, odnosno u predškolskoj ustanovi.

Tablica 2. Uvjerenja studenata o učenju stranog jezika

	1	2	3	4	5
1. Jezik je najmoćniji alat u razvoju svakog ljudskog bića. To je nesumnjivo najveća vrijednost koju posjedujemo (Vygotsky, 1986).	0%	2,63%	21,05%	28,95%	47,37%
2. Motivacija za učenje stranog jezika uvjetovana je osnovnim predispozicijama pojedinca i njegovim osobinama, kao što su stavovi učenika prema strancima općenito i prema određenim ciljanim skupinama te njegovi motivi za učenje i opći stavovi (Gardner, 1985).	0%	5,26%	48,42%	47,37%	28,95%
3. Korištenje stranog jezika može umanjiti kulturni identitet.	42,11%	31,58%	10,53%	15,79%	0%
4. Riječki studenti predškolskog odgoja svjesni su važnosti razine znanja engleskog jezika.	0%	7,89%	39,47%	23,68%	28,95%
5. Riječki studenti predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju uzeti engleski kao obvezni predmet, a ne samo kao izborni.	0%	5,26%	15,79%	21,05%	57,89%
6. Važno je biti dvojezičan, tj. razumjeti i govoriti dva jezika, ne nužno na istoj razini niti jednakom tečnošću.	2,63%	0%	2,63%	28,95%	65,79%

Analizirajući podatke dobivene upitnikom, jasno je vidljivo kako je najveće slaganje studenata sa tvrdnjom koja izražava važnost dvojezičnosti odnosno bilingvizma. Studenti treće godine na ovo su pitanje odgovorili da se u potpunosti slažu s tvrdnjom (65,79%), dok je samo jedna osoba rekla kako se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom (2,63%). Na tvrdnju koja izražava kako bi engleski jezik trebao biti obvezni predmet u

potpunosti se složilo više od polovice ispitanika (57,89%), dok ih je 15,78 % izrazilo kako se niti slažu niti ne slažu, a 5,26% kako se ne slažu. Velik postotak slaganja vidi se i u odnosu prema prvoj tvrdnji o Vygostovoj tvrdnji o važnosti jezika gdje se u potpunosti slaže čak 47,36% studenata, dok se niti jedan student (0,0%) u potpunosti ne slaže s ovom tvrdnjom. Gardnerova tvrdnja o motivaciji također je dobila velik postotak slaganja, 47,37% studenata se sa tvrdnjom slaže, 28,95% ih se u potpunosti slaže dok se ostatak niti slaže niti ne slaže, te 5,26% ne slaže. Pogleda li se tvrdnja broj 4. koja ističe kako su riječki studenti predškolskog odgoja svjesni važnosti razine znanja engleskog jezika, dobiva se rezultat koji ističe kako se čak njih 39,47% niti slaže niti ne slaže s tom tvrdnjom, njih 7,89% ne slaže, dok ostatak studenata ističe slaganje/potpuno slaganje s tvrdnjom (23,68%/28,95%). Općenito studenti se sa tvrdnjom broj 3. koja ističe kako učenje stranog jezika umanjuje kulturni identitet ne slažu, dok nekolicina istih (15,78%) ipak ističe svoje slaganje s tvrdnjom.

Tablica 3. Uvjerjenja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi

	1	2	3	4	5
7. Odgovarajuće strategije za potporu djeci koja uče strani jezik su: čitanje i pričanje priča svaki dan, uvođenje vokabulara, igranje igara riječima, povezivanje riječi s radnjama i objektima, sudjelovanje u razgovorima, igranje igara, učenje rima i pjesama, modeliranje i širenje razgovora.	0%	0%	2,63%	13,16%	84,21%
8. Korištenje stranog jezika djeci omogućuje razvijanje socijalnih vještina kao što su suradnja, pomoć, pregovaranje i razgovor s drugim učenicima u svrhu razmjenjivanja poruka.	0%	0%	10,53%	31,58%	57,89%
9. Djeca će postati tolerantnija prema drugim kulturama i različitostima ako budu znala drugi/e jezik/e.	0%	5,26%	10,53%	47,37%	36,84%
10. Materinji jezik kod djece razvijat će se sporije ako u predškolskoj ustanovi uče strani jezik.	50%	31,58%	18,42%	0%	0%
11. Učenje stranog jezika treba biti jedan od kurikularnih ciljeva u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.	0%	5,26%	26,32%	23,68%	44,74%

12. Strani jezik treba biti integriran u svakodnevne aktivnosti djece u vrtiću, a ne poučavan kao izvanastavna aktivnost jednom tjedno.	0%	2,63%	21,05%	34,21%	42,11%
13. Strani jezik u dječjem vrtiću treba poučavati odgajatelj predškolskog odgoja čija razina znanja stranog jezika nije manja od razine B2.	0%	0%	7,89%	34,21%	57,89%
14. Djeca bi trebala početi učiti strani jezik u vrtiću kroz aktivnosti kao što je igra.	0%	0%	0%	0%	100%
15. Stav odgajatelja prema učenju stranog jezika ima utjecaj na učenje stranog jezika djece.	0%	0%	5,26%	10,53%	84,21%
16. Bio/la bih spreman poučavati strani jezik u dječjem vrtiću, pod uvjetom da posjedujem potrebnu količinu znanja.	0%	0%	5,263%	15,79%	78,95%

Analizirajući podatke dobivene česticama koje se odnose na uvjerenja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi, odnosno u predškolskoj vidljivo je stopostotno slaganje s tvrdnjom broj 14. Tvrdnja broj 14 odnosi se na samo poučavanje stranog jezika predškolskoj djeci, gdje se svi ispitani studenti u potpunosti slažu s tvrdnjom ističući kako je igra glavni pokretač djetetova upijanja novih znanja. Slično prethodno navedenom, najveći se broj ispitanika također u potpunosti slaže s tvrdnjom (broj 7) da odgovarajuće strategije za potporu djeci koja uče strani jezik uključuju priče, igre i pjesme (84,21%), dok se nitko od ispitanika u potpunosti ne slaže (0,0%). Velik broj ispitanika njih 84,21% ističe kako se slažu s tvrdnjom broj 15. koja ističe da stav odgajatelja ima velik utjecaj na usvajanje stranog jezika djece. Visok je postotak i studenata koji bi bili spremni poučavati strani jezik u dječjem vrtiću (tvrdnja broj 16) ukoliko bi bili kvalificirani za to (78,95%), dok je onih koji su neodlučni u toj odluci 15,79%. Podjednaki odgovori pronalaze se u tvrdnjama 8. i 13. koje ističu važnost stranog jezika za razvijanje socijalnih vještina (tvrdnja 8.) te se ističe kako odgajatelj koji poučava djecu stranom jeziku ne bi trebao imati znanje jezika ispod razine B2 prema referentnom okviru. S objema tvrdnjama više od polovice ispitanih studenata se u potpunosti slaže (57,89%), dok preostali dio studenata ističe svoje slaganje, odnosno niti se slažu niti ne slažu. Ispitanici nisu bili odlučni kod tvrdnje broj 9. koja ističe kako će djeca biti tolerantnija prema drugim kulturama i različitostima ukoliko budu znala drugi jezik, gdje je vidljivo kako se sa tvrdnjom u potpunosti slaže 36,84% ispitanika dok se s tvrdnjom ne slaže 5,26% ispitanika. Polovica ispitanih studenata u potpunosti se ne slaže s tvrdnjom broj 10. koja

ističe kako će se materinji jezik sporije razvijati kod djece ukoliko uče strani jezik u predškolskoj ustanovi, dok se njih 18,42% niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom, potpunog slaganja s tvrdnjom nema (0,0%). Tvrdnja 11. daje drugačije rezultate od drugih, ističući kako bi jedan od kurikularnih ciljeva u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebao biti i učenje stranog jezika. S ovom se tvrdnjom u potpunosti složilo 44,74% studenata, dok je njih 5,26 izrazilo ne slaganje. Da strani jezik treba biti integriran u svakodnevne aktivnosti djece izražava 42,11% ispitanika, dok se njih 21,05% nije odlučilo da li bi trebala biti svakodnevna aktivnost, ili izvan nastavna poučavana jednom tjedno. Potpunog ne slaganja s tvrdnjom nema.

6 .DISKUSIJA

Postavljena istraživačka pitanja su ona na koja se istraživanjem tražio odgovor. Prvo istraživačko pitanje odnosilo se na uvjerenja studenata predškolskog odgoja o učenju stranog jezika. Predstavljeno istraživanje pokazuje kako studenti treće godine Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Rijeci vjeruju kako je moguće puno više napredovati i uspjeti u svome radu, ali i privatnom životu ukoliko posjeduju znanje drugih (stranih) jezika. Studenti su izrazili kako smatraju da je jezik najveća vrijednost koju čovjek posjeduje te kako motivacija za učenje stranog jezika proizlazi iz samoga čovjeka te je uvjetovana njegovim osobinama, i razmišljanjima o jeziku, drugim kulturama i strancima, međutim i prema njegovom općem stavu prema učenju. Vidljivo je kako studenti pokazuju moguće nerazumijevanje pojma kulturni identitet jer dok se većina nije slagala s izjavom da strani jezik umanjuje kulturni identitet pojedinca, nekolicina se ipak složila s ovom tvrdnjom što je mogući rezultat ne poznavanja danog pojma, dok isto tako može biti i njihovo pravo stajalište. Ovoj čestici se moglo pridružiti pitanje otvorenog tipa u kojemu bi se tražilo pojašnjenje njihova odgovora. Većina studenata izrazila je kako smatraju da bi engleski jezik na ovoj razini obrazovanja trebao biti obavezan, međutim analiza odgovora na ovo pitanje pokazala je razlike koje se pojavljuju među onima koji su engleski jezik uzeli kao izborni kolegij i oni koji ga nisu pohađali. Daljnja analiza prema skupinama koje jesu/nisu pohađale predmet bit će predstavljena niže u tekstu.

Treće istraživačko pitanje odnosilo se na uvjerenja studenata predškolskog odgoja o ranom učenju i poučavanju stranog jezika u predškolskoj ustanovi. Studenti su izrazili u potpunom slaganju (svi ispitanici se u potpunosti slažu s tvrdnjom) kako bi djeca u predškolskoj ustanovi strani jezik trebala učiti kroz igru. Smatraju kako su najbolji oblici usvajanja stranog jezika upravo igra, pjesme, rime i priče. Navedeno se potvrđuje i u istraživanjima drugih autora (Enever, 2011, Mourao & Lourenco, 2015, Robinson, Mourao & Nam Joon Kang 2015; prema Fojkar, Skubic 2017). Učenje kroz igru nije samo kognitivni proces, nego je također i kulturni, emocionalni, socijalni i fizički proces (Hyvonen, 2008; prema Fojkar, Skubic 2017).

Četvrto istraživačko pitanje odnosilo se na ispitivanje mišljenja studenata o najvažnijim atributima u poučavanju stranog jezika djeci (npr. poznavanje stranog jezika, iskustvo u poučavanju, znanje o metodologiji stranog jezika, osobnost odgajatelja). Studenti su izrazili kako smatraju da strani jezik djeci treba predstaviti sam odgajatelj, te da njegovo znanje stranog jezika ne bi trebalo biti ispod B2 razine. Studenti su također izrazili kako smatraju da stav odgajatelja ima velik utjecaj na učenje stranog jezika kod djece.

Drugo istraživačko pitanje ispitalo je razlikuju li se uvjerenja studenata o poučavanju stranog jezika među onima koji su pohađali izborni kolegij *Engleski jezik u predškolskoj ustanovi* i onih koji ga nisu pohađali. Skupina Jedan bit će u daljnjem tekstu prikazana kao skupina studenata koji su pohađali izborni kolegij, dok će nazivom Skupina Dva biti nazvana skupina onih studenata koji izborni kolegij nisu pohađali.

Odgovor na ovo pitanje dobiven je detaljnijom analizom upitnika. Od 38 ispitanih studenata njih 17 nije polagalo izborni kolegij, dok je njih 21 taj kolegij upisalo i uspješno položilo. Kod tvrdnji koje su se odnosile na jezik kao najveću vrijednost čovjeka, kao i tvrdnja o motivaciji koja je uvjetovana čovjekovim osobinama nisu vidljive razlike u odgovorima, studeni obje skupine na tvrdnje davali su podjednake odgovore u kojima su se uglavnom slagali s tvrdnjama. Tvrdnja koja ističe kulturni identitet kao podložan promjeni ukoliko se uči strani jezik, kod obje je skupine izazvala podijeljeno mišljenje što je mogući rezultat ne razumijevanja pojma, što znači kako neovisno o pohađanju kolegija studenti imaju svoj stav o identitetu i njegovoj ovisnosti o vanjskim utjecajima, odnosno utjecaju učenja stranog jezika, drugih kultura i običaja. Tvrdnja u kojima se govori o važnosti engleskog jezika odnosno razine poznavanja jezika daju u obje skupine slične rezultate. Obje skupine se uglavnom slažu s tvrdnjom, međutim u skupini Jedan 14,29% studenata izrazilo je ne slaganje. Ovakav rezultat moguć je, jer studenti skupine Jedan smatraju kako riječki studenti predškolskog odgoja ne vide potpunu važnost pohađanja stranog jezika, što je u vezi s izborom samoga kolegija na što se nije odvažilo čak 17 studenata. Razlike u odgovorima među skupinama vide se i na pitanju koje se odnosilo na toleranciju. Tolerancija u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje stoji kao jedna od ključnih vrijednosti uz humanizam. Humanizam i tolerancija ostvaruju se u odgoju i obrazovanju kroz razvoj djeteta da prihvati druge, bude

senzibilizirano za potrebe drugih i da se poveže s onima koji ga okružuju (NKRPOO). Skupina Jedan, ima čvršće mišljenje o tome kako djeca postaju tolerantnija ukoliko uče strani jezik- 42,86%, dok skupina Dva ne smatra to važnim čimbenikom 29,41%. Slični rezultati dobiveni su i u tvrdnji koja izražava kako se materinji jezik razvija sporije ukoliko djeca uče strani jezik. Skupina Jedan izrazila je svoje ne slaganje sa tvrdnjom, s tim da je ne slaganje u potpunosti izrazilo 57,14%, kod skupine Dva, to neslaganje se vidi u manjoj mjeri 41,18%. Kao jedno od kurikularnih ciljeva Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj predlaže se učenje stranog jezika. Studenti su kod ove tvrdnje ponovno pokazali različita razmišljanja. Skupina Jedan u potpunosti se složila s tvrdnjom u postotku od 61,90%, dok je skupina Dva izrazila slaganje u postotku 23,53%. Ova tvrdnja direktno pokazuje kakve stavove su formirali studenti polazeći strani jezik kao izborni kolegij. Dobili su više motivacije i uvjerali se koja je važnost učenja stranih jezika za njih same, ali prvobitno kolika je važnost i dobiti poznavanja jezika za dijete u ranoj dobi. Razumiju da će dijete učenjem stranog jezika, razvijati bolje i uspješnije svoje kognitivne mogućnosti, da će biti bolje emocionalno, socijalno i kulturno prilagođen neovisno u kojoj se prilici ono nađe. Općenito tvrdnje u kojima se ističe kako bi strani jezik trebao biti integriran u svakodnevne aktivnosti odgajatelja, te kako bi upravo odgajatelj sa minimalnim znanjem jezika na B2 razini trebao poučavati taj jezik, izazvale su kod studenata obje skupine slaganje, dajući pritom rezultate s približnim rezultatima. Obje skupine izrazile su kako djeca strani jezik trebaju početi učiti kroz igru. Ova tvrdnja je jedina u upitniku dobila stopostotno potpuno slaganje. Iz toga je jasno vidljivo kako studenti predškolskog odgoja dijete vide kao biće koje uči svojim neposrednim iskustvom i to "iz prve ruke", koje u njihovoj dobi čine igra, interakcija s vršnjacima i odraslima te aktivno sudjelovanje u procesu učenja. Dijete u sigurnom okruženju provjerava prethodna iskustva i znanja, potaknuto je na suradnju s ostalim ljudima, koristi jezik u komunikaciji te jača svoj slobodan izbor i dobrovoljno sudjelovanje u različitim aktivnostima (Slunjski, 2012). Studenti obje skupine također smatraju u jednakoj mjeri kako stav odgajatelja prema stranom jeziku utječe i formira motivaciju djece za učenje stranog jezika. Studenti su i u skupini Jedan (80,95%) kao i u skupini Dva (76,47%) izrazili kako bi u dječjem vrtiću poučavali strani jezik ukoliko bi za to imali dovoljnu količinu znanja. Usporedbom ovih dviju tvrdnji jasno je vidljivo kako riječki studenti predškolskog odgoja i obrazovanja imaju pozitivne stavove i uvjerenja prema učenju i poučavanju stranog jezika

u predškolskoj ustanovi, te kako će ukoliko budu u mogućnosti prenositi svoja znanja na djecu kroz različite oblike aktivnosti. Vidljivo je kako će svoj stav i svoju motivaciju prenositi na djecu kako bi ona bila u mogućnosti bolje usvajati kako materinji tako i strani jezik i kako će u svome radu poticati na međusobnu suradnju, toleranciju i na unapređenje vlastitih, kao i dječjih sposobnosti.

6.1. Usporedba istraživanja s istraživanjem Fojkar- Skubic

Fojkar- Skubic istraživanje je istraživanje koje su provele dvije asistentice Mateja Dagarin Fojkar (doktorandica, asistentica na kolegiju Engleskog jezika i metodologije na Učiteljskom fakultetu u Ljubljani, Sveučilišta u Ljubljani) i Darija Skubic (doktorandica, asistentica na kolegiju Slovenskog jezika i metodologije na Učiteljskom fakultetu u Ljubljani, Sveučilišta u Ljubljani). Istraživanje je provedeno s ciljem ispitivanja uvjerenja slovenskih predškolskih studenata o stranom jeziku, i o učenju i poučavanju stranog jezika u predškolskoj ustanovi. Istraživanje je provedeno 2017.godine na 90 studenata radnog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Sloveniji. Raspon godina studenata varirao je od 19 do 21 godine.

Tablica 4. Uvjerenja studenata o učenju stranog jezika I-1/I-2

	I-1 U potpunosti se slažem	I-2 U potpunosti se slažem
1. Jezik je najmoćniji alat u razvoju svakog ljudskog bića. To je nesumnjivo najveća vrijednost koju posjedujemo (Vygotsky, 1986).	43,3%	47,36%
2. Motivacija za učenje stranog jezika uvjetovana je osnovnim predispozicijama pojedinca i njegovim osobinama, kao što su stavovi učenika prema strancima općenito i prema određenim ciljanim skupinama te njegovi motivi za učenje i opći stavovi (Gardner, 1985).	20%	28,95%
3. Korištenje stranog jezika može umanjiti kulturni identitet.	4,4%	0,0%

4. Riječki studenti predškolskog odgoja svjesni su važnosti razine znanja engleskog jezika.	38%	28,95%
5. Riječki studenti predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju uzeti engleski kao obvezni predmet, a ne samo kao izborni.	24,4%	57,89%
6. Važno je biti dvojezičan, tj. razumjeti i govoriti dva jezika, ne nužno na istoj razini niti jednakom tečnošću.	40%	65,79%

Prva cjelina pokazuje razinu uvjerenja studenata o učenju stranog jezika. Usporedbom prvih cjelina istraživanja 1 i 2, vidljive su određene razlike. Studenti ispitani u oba istraživanja u jednakoj mjeri se slažu kada je riječ o jeziku kao najvećoj ljudskoj vrijednosti. I jedni i drugi smatraju kako je ono najmoćniji alat koji nam omogućuje sporazumijevanje koje je ključ za uspješnu suradnju i komunikaciju. Studenti pokazuju uglavnom pozitivna mišljenja o toj tvrdnji. Slično se vidi u drugoj tvrdnji gdje također nema značajnih razlika kada je riječ o motivaciji za učenje stranog jezika. Studenti oba fakulteta smatraju kako učenjem stranog jezika dijete neće umanjivati svoj kulturni identitet niti će ga izgubiti. Na tvrdnju da su studenti matičnih fakulteta svjesni važnosti razine znanja engleskog jezika, studenti slovenskog fakulteta pokazuju pozitivnija iskustva nego studenti riječkog fakulteta. Studenti riječkog fakulteta smatraju kako je nekolicina svjesna važnosti, međutim određen postotak istih smatra kako to nije presudno za njihov rad. Uzimajući tu tvrdnju u obzir zanimljivo je vidjeti rezultate koje donosi sljedeća tvrdnja koja ističe kako studenti riječkog fakulteta pokazuju da bi engleski jezik trebao biti obavezni predmet u većoj mjeri 57,89% nego što to ističu studenti slovenskog fakulteta 24,4%. Moguće je da studenti ovakve odgovore daju jer se ne osjećaju dovoljno kompetentnima u radu sa stranim jezicima, te ukoliko bi kolegij postao obavezan povećali bi svoju kompetentnost i samopouzdanje za korištenje stranog jezika u svome radu i u svakodnevnom životu. Sljedeća tvrdnja daje svojevrsnu potvrdu, jer studenti riječkog fakulteta smatraju u većoj mjeri 65,79% kako je bitna dvojezičnost, dok su studenti slovenskog fakulteta izrazili svoje slaganje s tvrdnjom dvojezičnosti u postotku od 40%.

Tablica 5. Uvjerenja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi I-1/I-2

	I-1 U potpunosti se slažem	I-2 U potpunosti se slažem
7. Odgovarajuće strategije za potporu djeci koja uče strani jezik su: čitanje i pričanje priča svaki dan, uvođenje vokabulara, igranje igara riječima, povezivanje riječi s radnjama i objektima, sudjelovanje u razgovorima, igranje igara, učenje rima i pjesama, modeliranje i širenje razgovora.	55,6%	84,21%
8. Korištenje stranog jezika djeci omogućuje razvijanje socijalnih vještina kao što su suradnja, pomoć, pregovaranje i razgovor s drugim učenicima u svrhu razmjenjivanja poruka.	90%	57,89%
9. Djeca će postati tolerantnija prema drugim kulturama i različitostima ako budu znala drugi/e jezik/e.	16,7%	36,84%
10. Materinji jezik kod djece razvijat će se sporije ako u predškolskoj ustanovi uče strani jezik.	1,1%	0,0%
11. Učenje stranog jezika treba biti jedan od kurikularnih ciljeva u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.	6,7%	44,73%
12. Strani jezik treba biti integriran u svakodnevne aktivnosti djece u vrtiću, a ne poučavan kao izvanastavna aktivnost jednom tjedno.	5,6%	42,1%
13. Strani jezik u dječjem vrtiću treba poučavati odgajatelj predškolskog odgoja čija razina znanja stranog jezika nije manja od razine B2.	42,2%	57,89%
14. Djeca bi trebala početi učiti strani jezik u vrtiću kroz aktivnosti kao što je igra.	13,3%	100%

15. Stav odgajatelja prema učenju stranog jezika ima utjecaj na učenje stranog jezika djece.	90%	84,21%
16. Bio/la bih spreman poučavati strani jezik u dječjem vrtiću, pod uvjetom da posjedujem potrebnu količinu znanja.	55,6%	78,95%

Druga cjelina pokazuje uvjerenja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi, odnosno u predškolskoj ustanovi. Najveća razlika u razmišljanju i stavu studenata vidljiva je u tvrdnji koja se odnosi na učenje stranog jezika u ranoj dobi. Studenti riječkog fakulteta u potpunosti se slažu kako bi se strani jezik u dječjem vrtiću trebao poučavati kroz aktivnosti poput igre. Studenti slovenskog fakulteta smatraju kako je igra prikladan oblik poučavanja u maloj mjeri samo njih 13,3%. Ovakvo stajalište vjerojatno odražava sam program koji se provodi na fakultetu i mišljenje koje studenti stječu slušanjem ostalih kolegijsa tijekom studija. Na riječkom fakultetu studenti su imali priliku spoznati dijete kao istraživača u malome. Proces učenja djeteta moguće je usporediti procesom znanstvenog istraživanja odraslih. Znanstvenici postavljaju hipoteze, pitanja, propitkuju zadane teme i traže odgovore na iste baš kao i djeca. Ona istražuju svijet oko sebe putem igre, postavljajući vlastite implicitne hipoteze. Dijete može razumjeti određeni problem, no putem svoga vlastitog iskustva i sazrijevanja, također je u mogućnosti taj problem oblikovati i izmijeniti. Putem postavljenih poticaja dijete je u mogućnosti samo oblikovati i organizirati svoje aktivnosti i na taj način dolaziti do novih spoznaja o svijetu koji ga okružuje (Slunjski, 2012). Veća razlika u odgovorima, vidljiva je i u tvrdnji koja se odnosi na razvijanje djetetovih socijalnih vještina, gdje slovenski studenti smatraju kako dijete upravo korištenjem stranog jezika rade na jačanju svojih socijalnih vještina (90%), dok se riječki studenti u manjoj mjeri slažu s navedenom tvrdnjom (57,9%). Tvrdnja u kojoj su pozitivniji i odlučniji bili riječki studenti je ona koja tvrdi kako bi učenje stranog jezika trebalo biti jedan od kurikularnih ciljeva u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (44,73%), dok su slovenski studenti izrazili svoje slaganje u manjoj mjeri 6,7%. Također uz ovu tvrdnju se veže i ona koja ističe kako strani jezik treba biti utkan u svakodnevne aktivnosti gdje riječki studenti slaganje iznose u 42,1%, dok slovenski studenti slaganje iznose u mjeri od samo 5,6%. Ovakav rezultat mogao bi se pripisati tome što riječki studenti tijekom studija kao glavnu literaturu koriste i Nacionalni

kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u kojemu je jasno istaknuta važnost stranog jezika kao jedne od 8 ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. „*Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje*“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

7. ZAKLJUČAK

Učenje stranog jezika u ranoj dobi donosi mnogo prednosti koje omogućavaju da osoba postane kompetentnija, samopouzdanija i da razvije sve svoje mogućnosti u potpunosti. Na samo učenje stranog jezika utječe niz faktora kao što su; stavovi, uvjerenja, motivacija, jezična sposobnost i drugi. Među navedenima kao jedan od ključnih u poučavanju djece rane dobi, iznose se uvjerenja studenata o samom učenju i poučavanju. Analiza odgovora studenata-budućih odgajatelja pokazala je kako studenti imaju pozitivne stavove kada je riječ o učenju stranog jezika. Studenti su izrazili kako smatraju da bi učenje stranog jezika u ranoj dobi trebalo biti utkano i u najvažniji dokument predškolskog odgoja i obrazovanja, u Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Studenti su jednoglasno izrazili kako smatraju da se učenje stranog jezika treba odvijati u procesu igre. Ovim odgovorom pokazali su kako smatraju kako je dijete individua za sebe, koja kao takva ima i specifične potrebe i kompetencije. Odgajatelj koji svoj rad usmjeri prema djetetu i njegovim potrebama, jest odgajatelj koji će tada biti u mogućnosti utjecati na djetetov cjelokupni razvoj i na svoje profesionalne kompetencije i profesionalni razvoj.

LITERATURA

1. Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24-35.
2. Bialystok, E. (2007). *Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–223. Pribavljeno 15.04.2019 s: <http://dx.doi.org/10.2167/beb441.0>
3. Božinović, N. i Perić, B. (2012) Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi* 19 (2), 115–135.
4. Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign-language teaching. *Linguistics*, 11(112), 5-14.
5. Chomsky, N. (1966). Explanatory models in linguistics. In *Studies in Logic and the Foundations of Mathematics* (Vol. 44, pp. 528-550). Elsevier.
6. Cohen, A. D., Weaver, S., & Li, T-Y. (1998). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. In A. D. Cohen, *Strategies in learning and using a second language* (pp. 107–156). London: Longman.
7. Domović, V., & Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerjenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*, 51(3), 493-508.
8. Fojkar, M. D., & Skubic, D. (2017). Pre-Service Preschool Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and Early Foreign Language Teaching in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 85-104.
9. Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk – 30 May 2005, London, Canada. Pribavljeno 17.4.2019 s <http://publish.uwo.ca/~%20gardner/docs/caaltalk5final.pdf>,
10. Gardner, R. C. i MacIntyre P. D. (1993) A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variable. *Language Teaching* 26 (1), 1-11.
11. Gopnik, A., Meltzoff, A. N., i Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu?* Zagreb: Educa.

12. Hill, J., & Miller, K. B. (2013). *Classroom instruction that works with English language learners*. ASCD.
13. Jelaska, Z. (2005). *Materinski, drugi, strani i ostali jezici. Hrvatski kao drugi i strani jezik*, 24-37.
14. Meara, P. (2005). *LLAMA language aptitude tests: The manual*. Swansea: Lognostics.
15. Mihaljević-Djigunović, J. (2007) Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika* 8 (1), 104-411.
16. Mihaljević-Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51 (3 (197)), 471-491. Pribavljeno dana: 6.6.2019 s: <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.2>
17. Morin, A. (2002). The Split-brain debate revisited: on the importance of language and self-recognition for right hemispheric consciousness. *Homo Oeconomicus*, 18, 523-534.
18. Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463-482.
19. O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
20. Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
21. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
22. Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.
23. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
24. Rheinberg, Falko (2004.): *Motivacija*. Zagreb: Naklada Slap.
25. Rokita-Jaśkow, J. (2013). *Foreign language learning at pre-primary level: Parental aspirations and educational practice*. Kraków: Pedagogical University Press.

26. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
27. Skehan, P. (2001). Tasks and language performance. Researching pedagogic tasks: *Second language learning, teaching, and testing*, 167-185.
28. Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. *In Studies of child language development* (pp. 175-208). Holt, Rinehart, & Winston.
29. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: kako bolje razumjeti dijete?: kako mu pomoći da razumije sebe i druge?: kako ga poticati na samostalno i suradničko učenje?* Zagreb: Profil international.
30. Slunjski, E., Vujičić, L., Burić, H., Jaman-Čuveljak, K., Pavlic, K., Franko, A., ... & Drviš, D. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
31. Vizek Vidović, Vlasta, Vlahović-Štetić, Vesna, Rijavec, Majda, Miljković, Dubravka (2003.): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN'.
32. Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies in M, wittrock (ED) hand book of research on teaching pp (315-327)*. New York, Macillan.

POPIS ILUSTRACIJA

Tablica 1: Faze usvajanja drugog jezika	11
Tablica 2. Uvjerenja studenata o učenju stranog jezika	27
Tablica 3. Uvjerenja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi.....	28
Tablica 4. Uvjerenja studenata o učenju stranog jezika I-1/I-2	34
Tablica 5. Uvjerenja o učenju i poučavanju stranog jezika u ranoj dobi I-1/I-2	36

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik

Poštovani/e studenti/ce,

pred Vama se nalazi upitnik kreiran u okviru izrade završnog rada na preddiplomskom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Pitanja se odnose na izražavanje stavova studenata (budućih odgajatelja) i njihovih uvjerenja o učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj dobi. Ovo je ispitivanje u potpunosti anonimno, analizirat će se samo grupni rezultati i Vaši odgovori na postavljena pitanja će se koristiti isključivo u svrhu izrade završnog rada. Molim Vas da odgovorite iskreno i otvoreno te da ne preskočite nijedno pitanje. Zahvaljujem Vam na izdvojenom vremenu i suradnji.

Molim Vas da ispunite ovaj upitnik na način da zaokružite samo jedan od ponuđenih odgovora s kojim se najviše slažete ili dopišite odgovor.

Spol:	M	Ž
Koliko imate godina?		
Upisati naziv studija i semestar koji pohađate:		
Jeste li pohađali izborni kolegij „Engleski jezik u predškolskom odgoju“:	DA	NE

Procijenite u kojoj se mjeri slažete s navedenom tvrdnjom na ljestvici od 1 do 5 :

(1- u potpunosti se ne slažem, 2- ne slažem se, 3- niti se slažem, niti se ne slažem, 4- slažem se, 5- u potpunosti se slažem).

1. Jezik je najmoćniji alat u razvoju svakog ljudskog bića. To je nesumnjivo najveća vrijednost koju posjedujemo (Vygotsky, 1986).	1	2	3	4	5
2. Motivacija za učenje stranog jezika uvjetovana je osnovnim predispozicijama pojedinca i njegovim osobinama, kao što su stavovi učenika prema strancima općenito i prema određenim ciljanim skupinama te njegovi motivi za učenje i opći stavovi (Gardner, 1985).	1	2	3	4	5

3. Korištenje stranog jezika može umanjiti kulturni identitet.	1	2	3	4	5
4. Riječki studenti predškolskog odgoja svjesni su važnosti razine znanja engleskog jezika.	1	2	3	4	5
5. Riječki studenti predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju uzeti engleski kao obvezni predmet, a ne samo kao izborni.	1	2	3	4	5
6. Važno je biti dvojezičan, tj. razumjeti i govoriti dva jezika, ne nužno na istoj razini niti jednakom tečnošću.	1	2	3	4	5
7. Odgovarajuće strategije za potporu djeci koja uče strani jezik su: čitanje i pričanje priča svaki dan, uvođenje vokabulara, igranje igara riječima, povezivanje riječi s radnjama i objektima, sudjelovanje u razgovorima, igranje igara, učenje rima i pjesama, modeliranje i širenje razgovora.	1	2	3	4	5
8. Korištenje stranog jezika djeci omogućuje razvijanje socijalnih vještina kao što su suradnja, pomoć, pregovaranje i razgovor s drugim učenicima u svrhu razmjenjivanja poruka.	1	2	3	4	5
9. Djeca će postati tolerantnija prema drugim kulturama i različitostima ako budu znala drugi/e jezik/e.	1	2	3	4	5
10. Materinji jezik kod djece razvijat će se sporije ako u predškolskoj ustanovi uče strani jezik.	1	2	3	4	5
11. Učenje stranog jezika treba biti jedan od kurikularnih ciljeva u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.	1	2	3	4	5
12. Strani jezik treba biti integriran u svakodnevne aktivnosti djece u vrtiću, a ne poučavan kao izvannastavna aktivnost jednom tjedno.	1	2	3	4	5
13. Strani jezik u dječjem vrtiću treba poučavati odgajatelj predškolskog odgoja čija razina znanja stranog jezika nije manja od razine B2.	1	2	3	4	5
14. Djeca bi trebala početi učiti strani jezik u vrtiću kroz aktivnosti kao što je igra.	1	2	3	4	5
15. Stav odgajatelja prema učenju stranog jezika ima utjecaj na učenje stranog jezika djece.	1	2	3	4	5
16. Bio/la bih spreman poučavati strani jezik u dječjem vrtiću, pod uvjetom da posjedujem potrebnu količinu znanja.	1	2	3	4	5